



POR UMA NOVA FORMA DE PENSAR A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO¹

Micheline Dayse Gomes Batista²

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de provocar uma discussão sobre a elaboração de materiais didáticos para a disciplina Sociologia no ensino médio que vá além da dimensão instrumental desses materiais. Defendemos que essa discussão deve ser feita a partir de alguns elementos nem sempre considerados nos debates sobre o tema, tais como currículo; legislação; o papel da disciplina nesse nível de ensino; a dinâmica do trabalho docente, que é essencialmente interativo; a utilização de livros de apoio; e a confecção do plano de aula, até chegar à preparação dos materiais didáticos em si.

Palavras-chave: Educação. Ensino de sociologia. Materiais didáticos.

FOR A NEW WAY OF THINKING THE DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIALS FOR DISCIPLINE SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This article aims to provoke a discussion about the elaboration of teaching materials for the discipline Sociology in high school that reaches beyond the instrumental dimension of these materials. We argue that this discussion should be based on some elements not always considered in debates on the subject, such as curriculum, legislation, the role of the discipline at this

¹ As reflexões contidas neste trabalho surgiram a partir de um estágio de docência realizado como requisito parcial do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no âmbito da disciplina eletiva Elaboração de materiais didáticos para o ensino das ciências sociais, ministrada no primeiro semestre de 2014 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da referida universidade. Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada em formato de pôster no XV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, realizado de 20 a 22 de setembro de 2017 em Olinda (PE).

² Mestre e doutora em Sociologia (UFPE), especialista em História Contemporânea (UFPE) e jornalista graduada em Comunicação Social (Unicap). E-mail: micheline.batista@gmail.com.

education level, the dynamics of teaching work which is essentially interactive, the use of textbooks and the making of the lesson plan, until the preparation of the teaching materials itself.

Keywords: Education. Sociology teaching. Teaching materials.

Introdução

Pensar a elaboração de materiais didáticos para a disciplina Sociologia no ensino médio é, antes de tudo, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem (ensinagem) dessa disciplina. O estabelecimento da obrigatoriedade da Sociologia na grade curricular das três séries do ensino médio, a partir da Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, depois de idas e vindas, trouxe novos desafios aos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. O principal deles talvez seja definir o que é e como ensinar Sociologia, tendo na figura do professor o principal recurso. Não há como elaborar materiais didáticos sem uma compreensão do que é o aluno, do que é o professor e do que é o currículo de uma determinada disciplina, o que demanda uma nova forma de pensar o tema para além da dimensão instrumental desses materiais.

O propósito deste trabalho não é fazer um histórico da oferta da disciplina Ciências Sociais ou da Sociologia na educação básica brasileira e sim contribuir para o debate acerca das dificuldades visivelmente existentes no processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino dessa disciplina no nível médio. Contudo, não podemos deixar de adotar como ponto de partida da nossa discussão a referida lei, assim como as diretrizes, os parâmetros e as orientações curriculares vigentes no País. A partir do dispositivo legal e dos documentos oficiais perguntamos: qual o papel da Sociologia no ensino médio? O que uma disciplina deste tipo pode proporcionar aos alunos e que recursos podem ser explorados pelos professores?

Propomos, assim, uma reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos como instrumento de mediação na transposição didática dos conceitos da área de Ciências Sociais para o nível médio a partir de dois eixos fundamentais, que trazem elementos nem sempre considerados nas discussões sobre o tema. O primeiro eixo é sobre o currículo e as Ciências Sociais no ensino médio, contemplando discussões sobre legislação, currículo e o papel da disciplina Sociologia na escola média, norteadas por ideias de autores como Ivor Goodson e Michael Young, legislação vigente e documentos oficiais.

O segundo eixo é sobre o trabalho docente e a preparação de materiais didáticos, contemplando uma breve discussão acerca das dinâmicas da relação professor-aluno na sala de aula, principalmente a partir das ideias de Maurice Tardif e Claude Lessard. Falamos da utilização do livro didático apenas como um suporte, um roteiro a ser seguido de forma flexível, e do plano de aula como instrumento, também flexível, de planejamento. Finalizamos com uma análise,

ainda que breve, de dois livros de apoio lançados recentemente que trazem sugestões de atividades práticas diversas sobre os temas abordados.

1. O currículo e as Ciências Sociais no Ensino Médio

A discussão sobre currículo é muito mais complexa do que se possa imaginar. Neste trabalho, apresentaremos apenas algumas pinceladas sobre esta discussão, buscando focar na realidade brasileira mais recente, sabendo ser este um tema inesgotável e de enorme amplitude.

Alguns autores, como Goodson (2007), enxergam uma crise no currículo e nos estudos sobre educação atuais. Acredita-se que os velhos padrões são inadequados para o cenário de riscos, instabilidades e rápidas mudanças que vivenciamos no mundo contemporâneo. Goodson (2007) afirma que o currículo foi inventado como instrumento para dirigir e controlar os professores e acabou se transformando num mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Os ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo; os pobres, da exclusão pelo currículo. As disciplinas escolares seriam definidas a partir de uma relação estreita entre o poder e os interesses de grupos sociais, e não da academia. O autor aponta a existência de uma tríplice aliança histórica que mantém esse poder, formada pelo currículo prescritivo, o capital cultural e o capital social. A “educação justa para todos” pareceria, assim, inatingível.

O chamado currículo prescritivo, controlado pelo governo central e sua burocracia, no qual as escolas são vistas como meras distribuidoras de conteúdos, precisaria ser substituído, segundo Goodson (2007), por um currículo com identidade narrativa. Este estaria diretamente ligado às trajetórias, às buscas e aos sonhos dos indivíduos. Por dialogar com as necessidades e interesses dos alunos, esse novo currículo teria condições de suscitar interesse e engajamento, tornando a escola muito mais atrativa.

Young (2007) tem uma visão diferente. Ele discorda de autores que veem no currículo um dispositivo de classe média planejado para promover os interesses da burguesia. Em primeiro lugar, porque o currículo contemporâneo é semelhante na maioria dos países, apesar de suas diferentes trajetórias históricas. Em segundo lugar, porque esses argumentos ignorariam a história da luta política pela escolaridade para todos. A questão do acesso à escolaridade básica gratuita, que surgiu lá no século XIX, transformou-se, na atualidade, na busca pela inclusão social e participação mais ampla a partir da educação.

A escola pode ser dominação, mas também pode significar emancipação. O papel das escolas seria, segundo Young (2007, p. 1294), poder “capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Nesse sentido, o autor faz uma distinção entre “conhecimento dos

poderosos” (definido por quem detém o conhecimento) e “conhecimento poderoso”, que se refere ao que o conhecimento pode fazer, isto é, proporcionar aos alunos, por exemplo, “explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”.

Esse “conhecimento poderoso” é o conhecimento especializado – diferente do conhecimento cotidiano – que traz, segundo Young (2007, p. 1295), pelo menos duas implicações para as relações professor-aluno: a) são relações hierárquicas; e b) não são relações baseadas em escolhas dos alunos, uma vez que os mesmos podem não ter o conhecimento prévio exigido para fazer tais escolhas.

No Brasil, discussões sobre a elaboração de um novo currículo vêm sendo feitas pelo menos desde a década de 1990, com a edição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A LDB coloca, como finalidade da educação, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A lei prevê, entre outras coisas, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; e a “valorização da experiência extra-escolar”.

Ainda de acordo com esta lei, “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Teria de haver, portanto, uma valorização da formação cidadã e da preparação para o mundo do trabalho, além de uma preocupação quanto à incorporação de elementos regionais e locais no currículo, que é o que de fato pode aproximar o ensino da realidade dos estudantes, como preconiza Goodson (2007). Com efeito, a pluralidade cultural é um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que trazem como desafio o respeito aos diferentes grupos e culturas que compõem o mosaico étnico brasileiro.

No caso do ensino médio, a LDB prevê entre suas finalidades, além da preparação para o trabalho e a cidadania, “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Ora, ao eleger a construção da cidadania do educando como uma das principais finalidades do ensino médio, a LDB ressalta a importância de uma educação de cunho humanista, proposta que foi corroborada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A ideia de ter uma escola e uma estrutura curricular baseadas em princípios estéticos, políticos e éticos, reinterpretando os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender

a ser), reforça a necessidade de ofertar a Sociologia nesse nível de ensino, o que foi possibilitado a partir da sanção da Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008. Desde então, a oferta da Sociologia se tornou novamente obrigatória na grade curricular do ensino médio brasileiro.

O que, na prática, isso significa? E de que forma a Sociologia deve ser inserida nesse nível de ensino? A própria utilização da palavra “cidadania” no ensino de Sociologia não deixa de ser problematizada por alguns autores. Paiva & Jimenez (2010, p. 280), que adotam um viés marxista, afirmam que o discurso da cidadania é falacioso e “que esconde a possibilidade de emancipação humana articulada à instauração de uma nova forma de sociabilidade, superadora do trabalho alienado”. Isso porque, em muitos casos, a palavra cidadão (aquele que participa dos processos sociais e age coletivamente) é equivocadamente relacionada à capacidade de consumo que o indivíduo possui.

De modo geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) falam da importância de inserir o ensino das Ciências Sociais no ensino médio com o objetivo de “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, 1999, p. 36).

Os eixos fundamentais enfatizados pelos PCNEM para o ensino das Ciências Sociais são: a relação entre indivíduo e sociedade (a influência da ação dos indivíduos sobre os processos sociais e vice-versa) e a dinâmica social, que implica em processos que envolvem tanto a manutenção da ordem quanto a mudança social (BRASIL, 1999, p. 36).

A Sociologia no ensino médio traz para os alunos, portanto, questões não apenas da Sociologia, mas também da Antropologia e da Ciência Política, no sentido de ajudá-los a compreender a complexa realidade social. Tem outro ingrediente fundamental nas Ciências Sociais que é a contribuição para a formação cidadã dos jovens, de maneira crítica e reflexiva.

Por meio das principais ideias dos chamados pais da Sociologia – Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim – seria possível discutir, no ensino médio, as questões centrais do campo sociológico, seus parâmetros teóricos e metodológicos que compõem um modelo próprio de explicação da realidade. Precisaria haver, no entanto, uma preocupação em promover uma reflexão em torno das questões colocadas por esses autores que avalie, inclusive, a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um deles no mundo contemporâneo, por meio de exemplos práticos e que se aproximem da realidade dos estudantes.

Por ter como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar os fatos relacionados à vida social, o conhecimento sociológico dá ao aluno condições de construir uma postura mais reflexiva e crítica acerca da complexidade do mundo moderno. Em sua pesquisa de campo, Ferreira (2012) elencou, a partir de entrevistas com professores do ensino médio, duas finalidades para o ensino da Sociologia: o desenvolvimento do

pensamento crítico e o exercício da cidadania, “confirmando o previsto nos documentos oficiais”, tal como vimos.

Silva (2009) argumenta que “o papel da sociologia no ensino médio é algo em construção”, mas defende que o ensino básico deve nortear a formação de seres humanos “capazes de direcionar suas vidas pela razão, pela compreensão racional dos sentidos culturais, da vida, da natureza”. Algo que ajude a formar pessoas tolerantes, democráticas, reflexivas, com “autonomia intelectual contextualizada e não individualizada no sentido liberal”, em vez de personalidades egocêntricas, consumistas, narcisistas, competitivas e violentas. Segundo a autora, o ensino médio é um espaço privilegiado para isso, uma vez que estamos lidando com adolescentes e jovens que estão em busca de sentidos para suas vidas, isto é, são seres humanos em formação.

Além dessa justificativa que se tornou *slogan* ou clichê – “formar o cidadão crítico” – entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc (BRASIL, 2006, p. 105)

Do ponto de vista do “conhecimento poderoso” a que se refere Young (2009), a Sociologia pode fazer o aluno compreender melhor a dinâmica social em que está inserido, inclusive percebendo-se como elemento ativo, com força política, capaz de transformar e, até mesmo, viabilizar mudanças estruturais que nos levem a um modelo de sociedade mais justo e solidário através do exercício pleno de sua cidadania.

Isso pode ser feito a partir da transmissão de conhecimentos especializados, sem que essa transmissão implique em um modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem, pois há o envolvimento ativo do aluno no processo de aquisição do conhecimento (YOUNG, 2009, p. 1293). O processo de “ensinagem” é fundamentalmente relacional e interativo, como veremos mais adiante.

As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), voltadas ao ensino das Ciências Humanas e suas Tecnologias, também indicam que a Sociologia nos traz “modos de pensar” diferentes ou “a desconstrução de modos de pensar”. Desnaturalizar concepções ou explicações de fenômenos sociais, por exemplo, é ajudar a desconstruir certos modos de pensar e, principalmente, combater o senso comum e provocar o *estranhamento*. De um lado, mostrando que esses fenômenos são históricos, ou seja, que nem sempre foram assim; de outro, que “certas

mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais” (BRASIL, 2006, p. 106).

O combate ao senso comum é justamente uma das principais contribuições que as Ciências Sociais podem dar ao ensino médio em qualquer parte do mundo, não apenas no Brasil. Não se pode ignorar o fato de que os alunos possuem conhecimentos prévios, que adquirem através da família, do rádio, da TV, dos jornais. Geralmente, esses conhecimentos prévios trazem ideias preconceituosas, enviesadas, equivocadas. Conhecimentos que estão no mundo da vida, mas que também dialogam com o campo das Ciências Sociais. O desafio que se apresenta ao professor é mobilizar o conhecimento que o aluno já dispõe e acrescentar conhecimentos novos, situando-os em termos sociais, políticos e históricos.

Ianni (2011) cita como exemplo de senso comum a ser combatido pelo professor a ideia de índio, normalmente associada à preguiça em relação ao trabalho. Segundo o sociólogo, trazendo fatos concretos sobre a vida do índio, seu trabalho, sua cultura e sua forma de se relacionar com a natureza, a família, a caça, a pesca etc., o professor consegue levar ao aluno uma ideia diferente de índio, desenvolvendo uma compreensão nova e – principalmente – científica dos fatos. Da mesma forma, essa transformação do conhecimento pode ser operada em relação ao trabalho escravo, a personagens históricos como Tiradentes e a instituições como Igreja, sindicato e à própria escola.

O combate ao senso comum reforça a ideia da racionalidade científica das Ciências Sociais em contraposição às crenças, de um saber adquirido através de um método sistematizado baseado em causalidades, variáveis, hipóteses, observações controladas e coleta de informações que podem ser verificadas. Ao transmitir a ideia de Sociologia enquanto ciência, o professor ajuda o aluno a problematizar/desnaturalizar questões que aparentemente são corriqueiras, “normais”.

O exemplo trazido pelas OCNs (BRASIL, 2006, p. 107) é o suicídio, estudado por Durkheim, que permitiria aos alunos desenvolver um olhar para além das estatísticas policiais, passando a enxergar a dimensão social do fenômeno. No entanto, não podemos deixar de considerar o fato de que atualmente os currículos das disciplinas do ensino médio brasileiro são pautadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que traz muitas implicações. Na prática, sob o guarda-chuva Ciências Humanas e suas Tecnologias, os alunos aprendem conteúdos não apenas de Sociologia, mas também de História, Geografia e Filosofia, de forma que o foco recai sempre sobre os temas mais recorrentes, tais como movimentos sociais, diversidade cultural e pensamento político, deixando pouco espaço para a discussão de outros temas não menos relevantes em sala de aula.

Embora as reflexões contidas neste trabalho tenham surgido em momento anterior à sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de

2014, não poderíamos deixar de citar, ainda que rapidamente, aquilo que constitui sua principal estratégia para atingir as metas de universalização do ensino fundamental e médio: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No caso da BNCC do ensino médio, entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional da Educação (CNE) em abril de 2018, está previsto que apenas as áreas de linguagens e matemática deverão ser oferecidas de forma obrigatória, ficando a distribuição das demais áreas a critério das redes de ensino. Isso tem suscitado inúmeros debates em torno da possível eliminação das ciências humanas, sobretudo Sociologia e Filosofia, neste nível de ensino. Se isso de fato ocorrer, toda a discussão presente neste artigo pode perder seu sentido.

2. Trabalho docente e a preparação de materiais didáticos

Para Ianni (2011), o trabalho intelectual em sala de aula é uma crítica ao conhecimento prévio do aluno e do próprio professor. Os fatos sociais estariam inseridos em uma realidade social em movimento onde tudo se transforma, inclusive nós mesmos, professores e alunos, quando entramos e saímos de uma sala de aula. É papel do professor situar o conhecimento do estudante de forma flexível, ajudando-o a pensar livremente – esta seria a visão do professor como um facilitador da aprendizagem. Segundo o sociólogo, a democratização da escola passa necessariamente pela quebra do monopólio do saber. Isso se torna fundamental quando consideramos que a escola significa, para o jovem, a transição entre a família e a sociedade.

Obviamente, a transposição de conteúdos e práticas da Sociologia para o ensino médio não deixa de ser problemática. A aula expositiva é um caminho possível, mas não o único. Ter conhecimento é fundamental, mas não basta. Os recursos tecnológicos são importantes, mas a presença do professor deve ser vista como “um ponto de partida básico”, embora isso não signifique que o ensino seja reduzido a uma palestra ou simples leitura (BRASIL, 2006, p. 108). Para além da mensagem, o foco deve ser dado ao meio através do qual a mensagem é transmitida, daí a importância de discutirmos novas formas de pensar a elaboração de materiais didáticos para o ensino da Sociologia no ensino médio.

Neste sentido, Tardif e Lessard (2005) nos dão poderosos *insights* sobre o trabalho docente. Como não existe trabalho sem técnica, e toda ação humana comporta uma dimensão técnica, a tecnologia de ensino compreenderia “o conjunto dos meios utilizados pelos professores para chegar a seus fins nas atividades de trabalho com os alunos” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 260). Esse conjunto de meios é a pedagogia em si, que não pode ser confundida com técnicas materiais (vídeos, filmes, computadores, multimídia, internet etc.) nem com técnicas particulares tais como trabalhos em grupo. Tais recursos são parte da pedagogia, não o todo.

Existe uma dimensão materialmente visível da pedagogia enquanto tecnologia, e ela diz respeito ao ordenamento das relações sociais e à organização simbólica do ensino. Dessa forma é fundamental considerar o conjunto dos meios utilizados pelo professor, não apenas os elementos visíveis, ainda que esses meios façam parte de uma rotina repetida há séculos por várias gerações de professores. “Com efeito, na medida em que o objetivo do professor é transmitir conhecimentos e facilitar a aprendizagem num contexto interativo com os alunos, a própria transmissão e a matéria transmitida se tornam objetos pedagógicos, resultando assim das técnicas desse trabalho” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 261).

Os autores afirmam, no entanto, que os problemas-chave da tecnologia do ensino são o controle do grupo e a motivação dos alunos, isto é, elementos relacionados à interação em sala de aula. As verdadeiras tecnologias do ensino seriam justamente as tecnologias da interação, como a coerção (condutas punitivas reais e simbólicas), a autoridade (poder legítimo que reside no respeito que o professor impõe sem coerção aos alunos) e a persuasão (arte de convencer alguém a fazer ou a acreditar em alguma coisa). “Elas permitem ao professor impor seu programa de ações em detrimento das ações desencadeadas pelos alunos, contrárias a esse programa” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 265).

Tardif & Lessard (2005) afirmam que a pedagogia do professor é estabelecida sempre em sua relação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos e alunas. Para os autores, a interação é um elemento *constitutivo* do trabalho de docência. Ensinar é um trabalho interativo e essa interação produz fenômenos diversos, entre eles o surgimento de situações construídas pelas novas interpretações geradas nas interações. Por isso, segundo os autores, não haveria uma maneira objetiva nem geral de ensinar.

Além de o ensino ser um trabalho interativo, os autores defendem que os alunos se constituem o objeto de trabalho dos professores, sendo que as situações escolares cotidianas são “situações sociais caracterizadas por interações elementares entre seres humanos”. Numa sala de aula ocorrem diversos eventos simultâneos ou em um curto período de tempo, sem previsão ou anúncios. Existe um encadeamento de acontecimentos e é necessário que os professores aprendam a lidar com todo tipo de interação que surge em sala de aula, inclusive aquelas que envolvem questões de ordem. Segundo os autores,

as tramas interativas cotidianas entre professores e alunos são complexas, pois, ao mesmo tempo, estão em ação rotinas e fases de iniciativas, de interpretações, de intervenções pontuais, bem como a maioria dos componentes do ser humano: a moralidade, a afetividade, a cognição, a vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de seduzi-lo, de dominá-lo, de obter seu respeito, etc. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 248)

É importante ter em mente que o professor é o centro da ação, pois dialoga com grupos e com alunos individualmente, controla os comportamentos, mas a aula é construída coletivamente pelas interações entre professor e alunos, isto é, sua realização exige interferências do professor e o envolvimento dos alunos. Faz parte do trabalho do professor manter a aula de acordo com sua configuração hierárquica e fazer com que os comportamentos perturbadores continuem sendo apenas periféricos.

A ação social, aliás, constitui-se o principal objeto da Sociologia, ao lado do fato social. Tardif e Lessard (2005, p. 248-249) lembram que a interatividade na docência não se limita a ações físicas, a comportamentos materialmente observáveis. Numa sala de aula existe a dimensão “linguagem” e, de forma mais ampla, a dimensão comunicativa das interações. Os autores recorrem à Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas para afirmar que,

Do ponto de vista comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica. Nesse sentido, a pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada significativa, em suma, uma atividade comunicada. A pedagogia escolar se dirige primeiramente ao outro – um outro coletivo – graças à atividade de um sujeito que fala, cujas ações são dotadas de sentido e que se esforça de diversas maneiras para obter sua colaboração (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 249)

Lembremos que o agir comunicativo habermasiano é orientado ao entendimento. Sujeitos agem comunicativamente querendo entender-se sobre algo. Os pressupostos gerais da TAC, que Habermas (2012) vai buscar na pragmática universal de Chomsky, são no sentido de alcançar o entendimento mútuo, o saber compartilhado, a confiança e o consenso recíprocos. Para Habermas, existe algo de social no conhecimento que é o compartilhamento.

Seguindo essa linha, Tardif e Lessard (2005) preconizam que as significações que são comunicadas, reconhecidas e partilhadas em sala de aula são o meio de interação pedagógica, não se reduzindo ao sentido subjetivo de um ator. A significação é fundamentalmente social porque é interpretada e partilhada, referindo-se a um contexto comum. Mobiliza, assim, recursos simbólicos coletivos.

Levando todos esses aspectos em consideração, como podemos situar, então, a elaboração de materiais didáticos? De modo geral, há uma falta e uma dificuldade de consolidação de programas e materiais didáticos (Cf. MORAES, 2003). Moraes (2003) acredita que a intermitência dos debates/presença da sociologia no ensino médio é parte responsável por essa dificuldade, bem como torna mais árdua sua renovação. “É como se estivéssemos sempre voltando ao ponto de partida”, diz o autor.

Há ainda outras dificuldades, como as que foram apontadas por Bodart e Silva (2016, p. 206): o fato de que muitos professores que ensinam Sociologia lecionam também outras

disciplinas; muitos são formados em outras áreas; a instabilidade existente na carreira docente; e a falta de dados que tratem das especificidades do professor de Sociologia. O único levantamento nacional que traz o perfil dos professores é o censo realizado pelo MEC por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O último censo realizado pelo Inep, referente ao ano de 2016 (BRASIL, 2017), aponta a existência de 28,3 mil escolas de ensino médio no país, com 8,1 milhões de matrículas. São 519,6 mil professores atuando nesse nível de ensino, dos quais 93,3% têm nível superior completo, mas apenas 25,8% das disciplinas de Sociologia são ministradas por professores com formação adequada. É o pior resultado do Indicador de Adequação da Formação Docente de acordo com o levantamento do Inep.

Qual a implicação disso? Ora, considerando que três quartos dos professores de Sociologia não possuem formação adequada, os livros didáticos precisam assumir, assim, uma dupla função: munir o docente com conhecimentos atualizados sobre os temas, de um lado, e de outro contribuir para a formação dos estudantes.

Moraes (2003), por sua vez, defende que a consolidação tanto dos conteúdos programáticos quanto dos materiais didáticos para a Sociologia só vai ocorrer de maneira legítima e eficiente caso sejam adotadas duas iniciativas urgentes: a) o reconhecimento, pela comunidade de cientistas sociais, de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia; b) a superação do modelo atual de formação do professor de sociologia, com a efetiva integração entre bacharelado e licenciatura.

Não pretendemos, aqui, aprofundar a discussão proposta por Moraes (2003). Contudo, defendemos que todo debate acerca do tema deveria considerar, no que se refere ao trabalho docente e à preparação de materiais didáticos, que livro didático, plano de aula e materiais didáticos são coisas que se complementam, porém possuem funções diferentes.

Em qualquer disciplina, o livro didático deve ser utilizado pelo professor como um suporte, um roteiro a ser seguido, porém de forma flexível, não se limitando ao conteúdo do livro. Já o plano de aula permite articular, de maneira lógica, os conteúdos que serão abordados de acordo com a metodologia, com a estratégia e recursos disponíveis.

O livro didático ajuda na elaboração do plano de aula, com a definição dos temas e das atividades previstas para cada encontro. Dizemos previstas porque o professor pode não conseguir – ou simplesmente não querer – operacionalizar o plano. Ter um bom livro didático e um bom plano de ensino também não significa que o professor dará uma boa aula. Até porque, como vimos com Tardif e Lessard (2005), a pedagogia do professor é estabelecida nas relações com os alunos e alunas e a partir dessas relações surgem novos fenômenos e situações, que obviamente podem interferir no curso da aula.

A partir da reinclusão da Sociologia como componente curricular obrigatório no ensino médio, em 2008, o MEC propôs princípios e temas de forma bastante ampla. Como não há uma definição sobre o número de horas-aula ou o período em que a disciplina deve ser lecionada, a elaboração de um programa não é tarefa das mais fáceis. Bodart e Silva (2016, p. 223) lembram ainda que a carga horária excessiva assumida por grande parte dos professores dificulta o preparo das aulas, o que acaba colaborando para uma prática docente precária.

Na década de 1930, a introdução da Sociologia nos cursos secundários e nas escolas normais, faculdades e universidades, fez surgir um volume considerável de livros didáticos de Sociologia. Segundo Meucci (2001, p. 121-122), na época, foram lançados cerca de 20 manuais no intuito de sistematizar o conhecimento do novo campo. Era o momento da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil. Nesses primeiros manuais, as teorias sociológicas eram sempre relacionadas ao seu país se origem (“sociologia francesa”, sociologia norte-americana” etc.), sendo que o pensamento social brasileiro e mesmo o latino-americano só começou a ganhar relevância nas décadas seguintes.

Recentemente, novos livros de apoio vêm sendo lançados com o objetivo de oferecer diversas ferramentas teóricas e metodológicas para que o professor selecione o que lhe parece mais conveniente e viável para montar seu plano de aula – úteis, sobretudo, a professores que necessitam de atualização. Um dos livros que analisamos, ainda que ligeiramente, *Conhecimento e imaginação: Sociologia para o ensino médio* (BARBOSA, 2012), propõe “que o professor combine sua criatividade e os meios que sua escola oferece com as variadas possibilidades que o livro propõe para sua formação continuada e para o trabalho com as turmas, dentro e fora de sala de aula” (BARBOSA, 2012, p. 11).

A referida publicação, inclusive, é dividida em duas partes. Na primeira, são abordados temas como o desenvolvimento da Sociologia como ciência, conceitos sociológicos, sociedade, trabalho, mudança social, desigualdades, violência e discriminação, Estado e cidadania e métodos das Ciências Sociais. Já a segunda parte é dedicada a sugestões de atividades práticas diversas sobre cada um dos temas abordados, o que pode levar o professor a pensar em outras possibilidades além daquelas elencadas na obra.

No capítulo dedicado à mudança social, por exemplo, o livro sugere como atividades a apresentação de dados sobre emprego, renda, violência, condições de saúde, migração etc., e a exibição de conteúdo audiovisual, no caso o documentário *Garapa*, de 2009, que mostra o cotidiano de três famílias do estado do Ceará que sofrem com o problema da fome (BARBOSA, 2012, p. 232-233). Tais atividades ofereceriam ao aluno a oportunidade de conhecer a realidade social brasileira através de estatísticas sociais atuais, ao mesmo tempo em que permitiriam contato

com o tema da fome crônica como fenômeno social que atinge mais de 290 milhões de pessoas no mundo, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU).

Sobre migração, o livro sugere que o professor pergunte aos alunos quem conhece alguém ou tem familiares que se deslocaram para outras cidades, estados e países, averiguando motivo e duração desses deslocamentos e perspectivas de regresso. Também indica que os alunos podem pesquisar no *web site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou mesmo em jornais, dados sobre a participação de migrantes na mão de obra de diversos estados, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro. As atividades citadas remetem a uma aula dinâmica, participativa e dialogada, com potencial para aproximar a Sociologia da realidade cotidiana dos estudantes.

Outra obra que analisamos brevemente, *Sociologia para jovens do século XXI* (OLIVEIRA, 2016), está presente no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do MEC. Um dos objetivos do livro está alinhado ao que preconizam as OCNs e Ianni (2011) no que diz respeito à necessidade de combate ao senso comum em sala de aula.

Queremos apresentar aos jovens conteúdos que construam um saber crítico, dinâmico e problematizador das noções do *senso comum*. Crítico, porque visa a inserção consciente dos jovens no mundo à sua volta; dinâmico, por incentivar a participação política e social consciente na realidade social brasileira; e, por fim, problematizador, por questionar os discursos naturalizadores de uma realidade social marcada por profundos problemas éticos, sociais e econômicos. (OLIVEIRA, 2016, p. 3)

Assim, *Sociologia para jovens do século XXI* está dividido em três unidades: 1) Sociologia e conhecimento sociológico, que abrange em seus capítulos temas como socialização dos indivíduos, instituições sociais, culturas e sociedades, identidades sociais e culturais e ideologia; 2) Trabalho, política e sociedade, em que são abordados temas como capitalismo, globalização e neoliberalismo, o mundo do trabalho, cidadania, Estado e democracia e movimentos sociais; e 3) Relações sociais contemporâneas, trazendo nos capítulos as questões urbana e da terra, violência e desigualdades sociais, religiosidade, desigualdades raciais e relações de gênero.

Após cada capítulo, o livro oferece uma seção muito interessante chamada Interdisciplinaridade, em que são feitas relações do tema estudado com outras áreas do conhecimento, com textos de especialistas em cada uma delas. No capítulo dedicado a culturas e sociedades, por exemplo, é aberto um diálogo com a matemática ou com as diferentes matemáticas desenvolvidas por diversos povos.

Outra seção é a Interatividade, em que o professor é sugestionado a fazer uma revisão de cada capítulo e a dialogar com a turma, verificando o conhecimento dos alunos a partir de questões presentes em provas do Enem. Traz, ainda, dicas de filmes, conteúdos diversos disponíveis na internet e músicas. No capítulo que trata do capitalismo, por exemplo, é indicado

o filme franco-italiano *A culpa é do Fidel*, em que uma garota adquire uma nova compreensão de mundo a partir do momento em que seu tio, um militante comunista, é preso e assassinado.

Por fim, temos a seção mais surpreendente de todas: Aprendendo com jogos, o que demonstra um esforço para se conectar aos jovens na linguagem que eles entendem e ajuda a reforçar a ideia de jogo como elemento constitutivo da aprendizagem, algo que defendemos enfaticamente (BATISTA, 2011; BATISTA & OLIVEIRA NETO, 2012). A título de ilustração, no capítulo sobre a questão urbana é indicado o *game O cortiço*, baseado na obra homônima de Aluísio de Azevedo, em que o jogador é convidado a construir um cortiço e acumular recursos da exploração dos trabalhadores. Dizemos surpreendente porque não se trata apenas de uma indicação de um “jogo legal”, pelo contrário, os alunos são estimulados a jogar em grupos em sala de aula, a fazer anotações e a relatá-las, com comentários e reflexões, entre outras atividades.

Os livros de Barbosa (2012) e Oliveira (2016) podem ser considerados dois bons exemplos de como temas trabalhados em sala de aula podem se desdobrar em atividades dinâmicas e envolventes. Independentemente da metodologia utilizada pelos autores, as obras servem como um norte para que o docente elabore sua própria metodologia. Além disso, nunca é demais destacar que o professor não deve se tornar refém do livro de apoio ou do plano de aula, nem mesmo de tecnologias ou recursos. Se planejar uma aula com *data show*, por exemplo, e ocorrer alguma falha técnica, a aula fica inviabilizada. Da mesma forma, se optar por seguir à risca o seu planejamento, pode resvalar no “pensamento linear” (BRIDI, 2010, p. 109), fechado em sua própria metodologia, que deveria ser, pelo contrário, aberta, flexível, dialógica.

Considerações finais

Ao longo do texto apresentamos algumas argumentações que deixam claro que a atividade de elaboração de materiais didáticos para o ensino de Sociologia no nível médio não é tarefa das mais fáceis. Procuramos ir além da dimensão instrumental desses materiais, fomentando uma breve discussão que nos leve a uma nova forma de pensar o tema que também considere aspectos como legislação, currículo e o papel da disciplina no ensino médio, além das características do trabalho docente, contemplando as dinâmicas da relação professor-aluno, e a preparação dos recursos didáticos em si.

Do ponto de vista do currículo, invocamos duas visões distintas: a de Goodson (2007), que vê na escola um lugar de dominação, e a de Young (2007), que acredita que a escola também pode ser emancipadora, através da disseminação do que chama “conhecimento poderoso”. A própria LDB prevê, como uma das finalidades do ensino médio, a formação ética, o

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, o que reforça a necessidade da oferta da Sociologia neste nível de ensino.

Reafirmamos que o papel da Sociologia no ensino médio é ajudar os alunos e alunas a compreenderem a complexa realidade social em que vivem. O conhecimento sociológico dá, aos estudantes, condições de desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva, provocando o *estranhamento* e levando à *desnaturalização* de concepções ou explicações de fenômenos sociais tidos como corriqueiros. Como diz Ianni (2011), o trabalho intelectual em sala de aula é uma crítica ao conhecimento prévio, baseado no senso comum, não apenas do aluno como também do próprio professor.

A pedagogia, enquanto o conjunto dos meios utilizados pelos professores nas atividades com os alunos (TARDIF & LESSARD, 2005), não pode ser resumida a técnicas materiais ou a técnicas particulares. A dimensão material da pedagogia reside, pelo contrário, nas relações sociais e simbólicas do ensino. A interação, como elemento constitutivo do trabalho docente, faz surgir novas interpretações, modificando todos os atores envolvidos no processo.

Essa contingência impossibilita a existência de uma maneira objetiva de ensinar. Isto é, não há uma receita pronta que, seguida à risca, leve ao êxito. Cabe ao professor, como centro da ação social que decorre na sala de aula, fomentar o compartilhamento mútuo de significados e conhecimentos, mobilizando recursos simbólicos coletivos. O livro de apoio e o plano de aula devem ser utilizados como um roteiro, flexível o suficiente para se adaptar às mais diversas situações. Já os materiais didáticos, em si, devem servir para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e dialogadas, ajudando a aproximar a Sociologia da realidade cotidiana dos alunos.

Vimos, com Moraes (2003) e com Bodart e Silva (2016) que existe uma dificuldade de consolidação de programas e materiais didáticos para o ensino da Sociologia no nível médio. Bodart e Silva (2016) apontam, ainda, a falta de dados que tratem das especificidades do professor de Sociologia. O censo realizado pelo Inep não preenche todas as lacunas. Como este trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo, pensamos que o debate poderia ser mais enriquecido caso fosse realizada uma pesquisa qualitativa com professores e estudantes de Sociologia no ensino médio. Um levantamento que buscasse, de um lado, identificar como é a relação desses profissionais com os materiais didáticos, quais as principais dificuldades na sua elaboração e, de outro, como os alunos recebem e processam os conteúdos trabalhados de acordo com as técnicas utilizadas. Fica a sugestão.

Referências

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *Conhecimento e imaginação sociológica: sociologia para o ensino médio*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BATISTA, Micheline Dayse Gomes. Diversão levada a sério: O jogo como ambiente de aprendizagem. *Hipertextus Revista Digital*, n. 6, Recife, ago. 2011. Disponível em: <<http://hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Micheline-Dayse-Gomes-Batista.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BATISTA, Micheline Dayse Gomes; OLIVEIRA NETO, Jair Rocha de. Jogando e aprendendo: etnografias on-line dos games Combat Arms e Dragons of Atlantis. *Anais Eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – Comunidades e aprendizagem em rede*, Recife, 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/JairRocha&MichelineBatista-Jogandoeaprendendo.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um “raio-X” do professor de sociologia: condições e percepções. *Revista Estudos de Sociologia*, Vol. 2, n. 22, Recife, 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais. Volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Censo escolar da educação básica: notas estatísticas*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

BRIDI, Maria Aparecida. Por uma metodologia do ensino-aprendizagem aberta, flexível e dialética. In: BRIDI, Maria Aparecida. *Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio*. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Fabiana. A sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania. *Revista Estudos de Sociologia*, V. 2, n. 18, Recife, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/73/57>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n. 35, maio-agosto, 2007, p. 241-252, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*, 1: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

IANNI, Octávio. O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol.31, n.85, set-dez, 2011.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. *Estudos de Sociologia*, v.6 n. 10, São Paulo, 2001, p. 121-157.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, vol. 15, nº 1, São Paulo, abr. 2003, p. 5-20.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Sociologia para jovens do século XXI: manual do professor*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PAIVA, Isadora Barreto; JIMENEZ, Susana. A sociologia no ensino médio: uma revisão crítica de estudos selecionados. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, ano 2, Número Especial, dez. 2010, p. 277-292.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio. In: *II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 101, set./dez., 2007, p. 1287-1302.

Recebido em: 03 de maio de 2018

Aceito em: 18 de junho de 2018

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

BATISTA, Micheline Dayse Gomes. Por uma nova forma de pensar a elaboração de materiais didáticos para a disciplina de sociologia no Ensino Médio. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v.2, n. 2, p.51-67, 2018.