

01
CADERNOS
DO NUPPS
2010

Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira

Amaury César Moraes

Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

NUPPs

Núcleo de Pesquisa
de Políticas Públicas da
Universidade de São Paulo

Desafios para a implantação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira

Amaury César Moraes

Professor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada
da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)

São Paulo
2010

Desafios para a implantação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira

1. Formação de professores: licenciatura X bacharelado, ensino e pesquisa

Este tema tornou-se importante a partir do momento em que a possibilidade de aprovação da obrigatoriedade do ensino de sociologia na escola média foi-se tornando mais que uma promessa uma realidade. Na verdade, esse tema vem sendo debatido nas demais áreas, entre as demais disciplinas há já muito tempo e foi tomando corpo desde as reformas da educação iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso, consubstanciado nas Diretrizes para Cursos de formação de Professores e nas Resoluções conseqüentes. Entre nós, esta preocupação não aparecia porque a própria perspectiva de ser professor sempre foi questionada diante do imperativo de formar pesquisadores pelo que o bacharelado se definia (e define). Como disse noutra lugar, essa questão aparece em parte como uma tarefa auto-imposta decorrente da impressão (ou auto-confissão) de que os professores são mal-formados, o que causava e causa ainda certa resistência quanto a aceitar a obrigatoriedade do ensino de sociologia no nível médio. O problema todo é fazer algumas passagens, algumas mudanças de ponto de vista: a primeira é que a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino – não basta saber o conteúdo; a segunda, é que se pode pensar na licenciatura, e não exclusivamente o bacharelado, também como um espaço de pesquisa. Isso, no entanto, importa numa revisão do currículo dos cursos de Ciências Sociais e a busca de um equilíbrio entre bacharelado e licenciatura; por exemplo, o que é realmente básico para a formação no bacharelado, ou na formação do sociólogo – pensando na profissão já regulamentada. Sabemos que a atual estrutura dos cursos de formação de professores – não somente de professores de sociologia – é muito limitada,

limitada que é a meia dúzia de disciplinas pedagógicas mais o estágio. (Essa discussão está sempre presente nas pesquisas e trabalhos apresentados nos eventos em que temos participado: vide Ileizi Silva, Takagi, Moraes, Sarandy)

2. Material didático – livro didático

O livro didático de Sociologia aparece como um objeto paradoxal: embora condenada a uma intermitência no currículo do ensino médio, a sociologia nunca deixou de ser ensinada no nível superior, em cursos de administração de empresas, pedagogia, jornalismo, direito etc. e isso acabou mantendo a produção de livros didáticos, muitos em enésima edição (Vide Lakatos). A grande maioria destinada, no entanto ao secundário - colegial, segundo grau, ensino médio, de acordo com a nomenclatura do momento -, embora usados no ensino superior, que em muitas instituições privadas pouco difere do ensino médio, em especial porque a sociologia aparece como uma disciplina de ciclo básico, do núcleo comum (Moraes). Os livros didáticos de sociologia, como boa parte dos livros do ensino médio, ainda não passaram por um processo de crítica especializada, tal como vem acontecendo há mais de uma década pelos livros do ensino fundamental. O que temos tido são resultados de pesquisa que, é certo, têm feito esse trabalho de análise dos livros didáticos e que pouco a pouco vão constituindo uma base para orientar, num futuro que esperamos não longínquo, programas de avaliação do livro didático de sociologia para o ensino médio. Mas por enquanto, na medida em que essas pesquisas ficam restritas à leitura das bancas examinadoras de mestrados e doutorados, os que deveriam ser verdadeiros interessados – professores do ensino médio e editoras – ignoram totalmente os seus resultados e uns e outros continuam “reeditando” os mesmo equívocos. As editoras insistem em livros enciclopédicos, movidas que são por vender livros que possam servir a variados interesses, incluindo aqueles que já nomeei – ensino médio e ensino superior -, mas também à várias séries ou à variedade possível de temas e concepções que o ensino de sociologia comporta. Os professores, submetidos à proletarização a que governos os condenaram, não assumem uma postura de pesquisadores, de produtores culturais, de

(trabalhadores) intelectuais, mas de trabalhadores manuais, de carregadores de manuais, e se submetem agora aos ditames do livro didático, sem conhecer aqueles resultados de pesquisas sobre os livros didáticos, acabam usando acriticamente tais livros, deixando falar mais alto a voz do autor do livro e consagrando as escolhas de conteúdos feitas por este. Vale a pena marcar aqui essa verdade: os professores do ensino médio – como de resto da educação básica toda – vivem a falar do abismo que se abre entre eles e a Academia, mas esquecem de que em parte este abismo também foi cavado com “teus pés”. (Ver a respeito, Meucci, 2000; Sarandy, 2004; Machado, 1987; Machado, 1996; Takagi, 2007; Moraes, 2003, Moraes et alii, 2004, 2006)

3. Proposta programática: única ou variada

Um ponto questão que tem sido colocada como importante, embora eu mesmo discorde de sua importância, é sobre o estabelecimento de proposta programática unificada para os professores de sociologia, mas uma proposta única para o País todo. Quando elaboramos as OCN-Sociologia a pedido do Departamento de Políticas do Ensino Médio do MEC, enfrentamos essa questão. Estávamos a cavaleiro para fazermos uma proposta, e contávamos com o aval do governo. As equipes contratadas para discutir os PCN e elaborar as OCN, tiveram, cada uma, um comportamento diverso, umas caminharam para propor uma lista de conteúdos, outras como nós, resolveram para nas Orientações mesmo. Entendemos que o melhor que podíamos fazer era elaborar um documento que viesse a refletir sobre a realidade dos professores de sociologia e sobre a história dessa disciplina; trazer também uma reflexão ou, menos do que isso, uma legitimação das práticas e recursos usados pelos professores nas salas de aula. O máximo que fizemos foi apresentar uma perspectiva que pudesse orientar os professores na sua elaboração de proposta de conteúdo e de metodologia - os tais temas, teorias e conceitos -, e que levassem, a nosso juízo, a uma elevação daquelas práticas, dada nossa pretensão de estarmos trazendo à consciência dos professores os registros que cada “recorte” importava. No entanto, mesmo aqueles que tiveram a oportunidade e pachorra de ler nossa

proposta, alguns por dever de ofício, acabaram se convencendo de que tínhamos feito uma proposta “flexibilizante”, outros ainda ligando esse adjetivo digamos descritivo a outro já agora valorativo, “neoliberal”. Primeiro nossa proposta não era flexibilizante porque nunca jamais houve uma proposta de ensino de sociologia consagrada nacionalmente, senão dezenas ou centenas, no mínimo, e infinitas, no máximo, presentes no cotidiano escolar, quando construídas por professores, nas propostas dos oficiais, elaboradas em cada gestão, ou nos próprios livros didáticos, cargo de cada autor e a cada edição. O que flexibilizamos? Se tivessem lido mais atenciosamente, além das OCN-Sociologia/2006, também o documento que o antecipou, também denominado OCN-Sociologia/2004, em que discutimos as DCNEM e os PCNEM, perceberiam quanto nos afastamos do discurso e objetivos ditos “neoliberais”, a começar pelo questionamento da submissão do currículo e da prática dos professores à “Pedagogia das Competências”, como ficou conhecida essa versão perrenoudiana do construtivismo associado à globalização da educação. Mas nesse documento, pressionados pelo próprio Departamento de Políticas do Ensino Médio, acabamos anexando “três versões” sobre o ensino de sociologia no nível médio – que consideramos um pecado apenas venial, não mortal. Nunca fomos contra uma proposta única, apenas não acreditamos que pudesse ser feita por três especialistas, professores universitários que, por mais que conhecessem a realidade da educação brasileira e, em particular, do ensino de sociologia, não tinham a menor condição de “representar” no sentido forte da palavra, o conjunto de professores reais que atuam no ensino médio. E importante, não acredito – agora falando no singular – que mesmo num evento como este e outros que têm acontecido pelo Brasil, se possa fazer uma proposta que seja “a” proposta, isto é, ao mesmo tempo exaustiva, representativa e eficiente. Não vivemos num mundo ideal, e mesmo que tivéssemos vivido naquele mundo e contemplado as “formas puras” e vislumbrado o “verdadeiro curso de sociologia”, platonicamente falando, os outros homens ainda não fizeram, os “operários” não teriam ainda galgado tal perfeição e a proposta revelar-se-ia inexequível, fadada ao malogro. Assim, tal como pensamos, o melhor seria oferecer as orientações, iniciar uma série de eventos como este, trazer relatos, fazer comparações, divulgar as pesquisas, escrever, ler, discutir, debater etc., e ir buscando consensos sobre práticas e concepções de ensino da disciplina. Eu desejava não menos de uma década para nós consolidarmos o ensino de sociologia para, então, chegarmos a uma

proposta nacional que não impedisse variações regionais – que o Brasil são Brasis! – mas que pudesse ser aceita pelo conjunto de professores, que pudesse ser a base para reflexões e mudanças quando necessárias, que servissem mesmo para exames nacionais e vestibulares, mas que certamente servissem para o que afinal nos propusemos quando lutamos pela sua obrigatoriedade: contribuir para a educação dos jovens. (Ver a respeito Moraes, Guimarães e Tomazi, 2004 e 2006; Casão e Quinteiro, 2007)

4. Número de aulas x conteúdos

Um outro problema que teremos pela frente é a definição do número de aulas e isso implicará o conteúdo. Observe-se que não podemos definir o conteúdo programático sem termos antes definido o número de aulas que caberá a sociologia nos currículos das escolas. No entanto, e isso tem muito a ver com as questões debatidas sobre a proposta única nacional, tendo a acreditar que precisamos nos debruçar mais seriamente sobre essa questão que não tem sido suficientemente debatida entre nós. Se está em causa, como muitos têm defendido, que o ensino de sociologia visa a “desenvolver o pensamento sociológico no aluno” ou “levar o aluno a pensar sociologicamente”, a questão dos conteúdos e da existência de uma proposta única acaba sendo sem sentido – ou não se entende o que seja mesmo esse pensar sociologicamente. Primeiro, não se trata de uma quantidade específica de conteúdos; depois, não se trata de determinados conteúdos e não outros. Trata-se na verdade de uma feliz unidade entre conteúdos e metodologias, em que os conteúdos podem ser os mais diversos e a metodologia é que poderá fazer a diferença, por isso a questão da formação de professores passa não somente pelo domínio de conteúdos (bacharelado), mas principalmente pela licenciatura, ou o domínio das práticas e questões de ensino. De certa forma, a escolha dos conteúdos – temas, teorias e conceitos – não podendo ser percorridos todos – numa proposta exaustiva -, terá sempre um caráter arbitrário; depois, se não forem organizados sob perspectivas variadas em termos de metodologias de ensino, poderão ser um repetição de estruturas apenas variando os temas, o que em termos de aprendizado será a reiteração. Aqui caberia retomar Florestan

Fernandes para quem não existem Sociologias, mas apenas uma Sociologia, pois as referências metodológicas básicas da sociologia podem ser aplicadas a diferentes objetos – de que resultam as tais sociologias. O que se pode fazer, então, no nível médio é, a partir de temas diversos – repetindo um pouco as sociologias particulares -, ir variando estratégias de ensino e enfocando ou outro aspecto do pensamento sociológico, avançando então na formação do aluno e daquilo que se entende por “pensar sociologicamente”. O ensino de sociologia não se prende aos resultados a que chegaram os cientistas sociais, nem ao resumo de suas obras, mas de certa forma às questões que eles se colocaram e ao percurso – estratégias de construção do conhecimento? – que eles descreveram. É ainda, de certo modo, produzir o conhecimento sobre o conhecimento, ou a consciência sobre a metodologia desenvolvida. Senão o que temos é a decoreba sobre vida, obras e conclusões de um autor. Assim, o número de aulas deixa de ser importante se pensamos mais seriamente nos objetivos do ensino de sociologia e isso passa a ser importante para pensarmos em mercado de trabalho, cargos e concursos etc. É claro que não se pode pensar em uma aula por semana num curso de um ano, mas também não se pode dar ao curso um caráter enciclopédico ou um curso exaustivo de temas, teorias e conceitos que repetem os mesmo esquemas didáticos, não produzindo nenhum avanço no modo de pensar do aluno. (Fernandes, 1987)

5. Situação geral da escola pública no Brasil

Talvez aqui esteja realmente o maior desafio que temos pela frente, mas esse não é um problema exclusivo da disciplina sociologia e talvez por ser uma questão sociológica – a situação da escola pública no Brasil -, o ensino de sociologia se veja comprometido. Como dissemos nas OCN-Sociologia, pode-se tomar a escola como objeto da própria sociologia, mas isso não significa que podemos apresentar soluções nem muito menos “instrumentalizar os alunos” para resolver os problemas da escola. Mas isso é uma das representações que temos de enfrentar quando reconhecem a legitimidade do ensino de sociologia na escola média, por exemplo, resolver os problemas da violência na escola – e não tanto da violência simbólica presente na educação; do mesmo modo que aceitam a

filosofia na escola a partir da representação que fazem dessa disciplina como sendo “aquela disciplina que faz ou ensina a pensar”, o que consiste num equívoco, não sobre o papel da filosofia, mas das demais disciplinas...; aceitam a sociologia com o fim precípua de resolver os problemas da escola, que são sistêmicos, antes de tudo, além de ignorarem que os objetos das disciplinas escolares devem estar voltados para fora da escola e não para dentro, tal como temos proposto a presença da sociologia. Certamente esse problema é de toda a comunidade, ultrapassando os muros da escola e os limites tão prosaicos do currículo escolar, sobretudo de uma disciplina, pois como diz o adágio, uma andorinha não faz verão.

6. Organização curricular da escola média brasileira

Vale a pena repetir: desde que entrei na campanha em defesa da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, tive como referência o pensamento de Florestan Fernandes a respeito, apresentado no texto seminal apresentado no I Congresso Brasileiro de Sociologia. Lá Florestan Fernandes fazia clara distinção entre os seus objetivos as possíveis razões corporativistas que animavam tantos outros, naquela época como agora. Florestan propunha que a presença da sociologia poderia ser oportunidade para se repensar o currículo da escola média brasileira que, apesar de nossas ilusões de ópticas retrospectivistas, não era o melhor dos mundos. Aliás, uma das razões de recusa aventadas naquele congresso, por exemplo, por Fernando de Azevedo, era o caráter enciclopédico do currículo da escola secundária, que não cabia mais nenhuma disciplina – embora Fernando de Azevedo tivesse na verdade uma concepção claramente científica do currículo, e como acreditava que a sociologia entre nós ainda não tinha chegado ao nível científico, não poderia figurar dentre as disciplinas escolares. Ainda não superamos esse debate e do mesmo modo podemos dizer que toda a polêmica gerada pela obrigatoriedade do ensino de sociologia na escola média se deva muito mais à arbitrariedade imposta pela tradição e corporativismo das outras disciplinas do que por um processo consciente e responsável de educadores. O currículo, como diz Tomás Tadeu da Silva, é expressão de

poder, é uma construção arbitrária do poder, pois não existe um currículo “lá fora” que as teorias dos currículos tentam “descobrir”. Fizemos nossa parte nessa luta e expressamos nosso poder. E como disse noutra lugar, a presença ou ausência da sociologia no currículo é desde já expresso de opções políticas. (Fernandes, 1963, 1985; TT Silva, 1999; Moraes, 2003; Ileizi Silva, 2001, 2005, 2006, 2007; Takagi, 2007)

7. Objetivos do ensino médio: vestibular, cidadania, mercado de trabalho

Do mesmo modo que precisamos enfrentar os debates sobre escola pública e currículo do ensino médio, não podemos escapar do debate quanto aos fins do ensino médio. No caso, há uma relação fundamental entre o currículo e os objetos do ensino médio. LDB indica quatro objetivos do ensino médio: prosseguimento de estudos, preparação para o trabalho, aprimoramento da pessoa humana (formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico) e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (teoria e prática). Todo o problema é fazer convergir esses três grandes objetivos (o quarto é de certa forma, modulação dos outros três, em especial do primeiro e do segundo). Se a preparação para a cidadania tem ficado somente no *slogan* ou na “instrumentação político-partidária dos alunos”, os outros dois objetivos têm produzido resultados profundamente erosivos no ensino médio. As escolas privadas orientam-se claramente para o vestibular, auto-representando-se como eficientes e competentes neste mister, independentemente da heterogeneidade em que estão mergulhadas; a escola pública por fazer valer o clichê de preparar para a cidadania, subtraem de seus alunos a possibilidade de se orientarem para o prosseguimento nos estudos, esvaziando o ensino médio. Por outro lado, ainda no setor das escolas públicas, cada vez mais está presente nos discursos (e até na ação) de muitos políticos – agora chamados de gestores públicos – o chamariz das escolas técnicas profissionalizantes, orientadas para o mercado de trabalho, Mas essas escolas ainda permanecem uma promessa para a maioria, uma vez que os custos de manter escolas profissionalizantes são bem mais altos do que o das escolas propedêuticas – o que foi provado sobejamente pelo fracasso absoluto da

profissionalização compulsória imposta pela Lei 5692/71. Além disso, essas orientações estão submetidas a um debate nunca resolvido entre os defensores de uma escola útil porque profissionalizante para as classes populares os contrários, defensores da escola propedêutica para as classes populares porque entendem a escola profissionalizante como mantenedora da situação de classe, além de entenderem que a universidade deve ser um direito de todos. (LDB9394/96, art. 35 e 36).

Notas bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, Brasília; 1997.

CASÃO, C. D. C. e QUINTEIRO, C. T. Pensando a Sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM, Revista Mediações (UEL), v. 12, p.225-238, 2007.

FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. 1º Dossiê de Ciências Sociais. p. 46-58, São Paulo: CEUPES-USP/CACS-PUC (mimeo), 1985.

FERNANDES, F.. Sociologia da Educação como “Sociologia Especial”, in PEREIRA, L. e FORACCHI, M. Educação e Sociedade, São Paulo: C.EN., 1987.

FERNANDES, F., “A sociologia como afirmação”, in A Sociologia numa era de revolução social, São Paulo: Nacional, 1963.

MACHADO, Celso de Souza (1987). O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. In: Revista da Faculdade de Educação. Vol. 13, n.º 1, p.115-142.

MACHADO, Olavo (1996). O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP.

MEUCCI, Simone (2000). A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas-SP: IFCH-UNICAMP.

MORAES, A. C. ; Tomazi, N. D ; Guimarães, E. F. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-Sociologia. Brasília: MEC-SEB, 2006.

MORAES, A. C. ; Tomazi, N. D ; Guimarães, E. F. . Análise Críticas das DCN e PCN. In: Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio, 2004, Brasília. Orietnações Curriculares do Ensino Médio. Brasília : MEC, 2004. v. 1. p. 343-372.

MORAES, A. C. . Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. Revista Tempo Social, São Paulo - SP, v. 15, n. 1, p. 05-20, 2003.

MORAES, A. C. . Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. Revista Mediações (UEL), v. 12, p. 239-248, 2007.

SARANDY, Flávio M. S. A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil, Rio de Janeiro: UFRJ, 2004 (dissertação de mestrado).

SILVA, Ileizi L. F.. Por uma sociologia do ensino de sociologia. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo.

SILVA. Ileizi L. F. Os sentidos da formação de professores de sociologia nas licenciaturas em Ciências Sociais no Paraná e a experiência da Universidade Estadual de Londrina-UEL, Comunicação apresentada na mesa redonda Formação de professores e licenciatura nos cursos de ciências sociais, do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Recife, UFPE/SBS, junho de 2007.

SILVA, Ileizi L. F.. Relatório para Exame de Qualificação, nível Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, DS-FFLCH-USP, 2005.

SILVA et alii (2002) O Ensino de Ciências Sociais: Mapeamento do Debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940-2001, In Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos, Curitiba, 1º a 4 de abril, Resumo (texto integral mimeo).

SILVA, Tomás T. Documentos de Identidade, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAKAGI, Cassiana T. T.. Ensinar sociologia: análise dos recursos didáticos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2007.