

ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Apresentação

Os atuais marcos legais para a oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica. Brasileira. Dois aspectos merecem destaques.

O **primeiro** diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35).

O **segundo** propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelo estabelecimento de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

O grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo.

Ao se tratar da organização curricular tem-se a consciência de que a essência da organização escolar é pois, contemplada. Por outro lado, um conjunto de questões emerge, uma vez que o currículo traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica. A primeira afirma o valor histórico e social do conhecimento; a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos.

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar.

Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas.

A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do departamento de Política do ensino Médio, encaminha para os professores o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente.

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio.

A elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores iniciou em 2004. Desde então, definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores para alcançar uma produção final que respondesse a necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem.

Para dar partida a essa tarefa, constitui-se um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, objetivando traçar um documento preliminar que suscitasse o debate sobre conteúdos do ensino médio e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo.

Na elaboração de material específico para cada disciplina do currículo do ensino médio, o grupo procurou estabelecer o diálogo necessário para garantir a articulação entre as mesmas áreas de conhecimento.

A publicação do documento preliminar ensejou a realização de cinco Seminários Regionais e de um Seminário Nacional sobre currículo de ensino Médio. A pauta que orientou as reuniões tratou da especificidade e do currículo do ensino médio, tendo como referência esse documento.

A análise dessa produção contou com representantes das Equipes Técnicas das Secretarias de Educação, com professores de cada estado participante e, em alguns casos, com a representação de alunos.

Após os seminários, deu-se início ao processo bastante intenso de consolidação das análises e considerações levantadas nos debates e à apresentação do trabalho a demais professores-pesquisadores para leitura crítica do resultado alcançado.

Assim, esse documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional. O próprio processo, envolvendo diferentes representações e focos de análise, indica a natureza do texto cujo resultado está aqui apresentado. Isto é, um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular.

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito.

O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula.

É oportuno lembrar que os debates dos diferentes grupos manifestaram grandes preocupações com as bases materiais do trabalho docente. Certamente a situação funcional da equipe escolar, envolvendo jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, tem um peso significativo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento. O documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho.

A Secretaria de Educação Básica, por meio do Departamento de Políticas de Ensino Médio busca incentivar, com esta publicação, a comunidade escolar para que conceba a prática cotidiana como objeto de reflexão permanente. Somente assim, se encontrará um caminho profícuo para a educação.

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Diretoria do Departamento de Políticas de ensino Médio

Orientações Curriculares de Sociologia - OCNs

Conhecimentos de Sociologia

Autores-Consultores¹

Prof. Dr. Amaury César Moraes

Profª Drª Elisabeth Fonseca Guimarães

Prof. Dr. Nelson Dacio Tomazi

Leitores críticos

Erlando Reses

Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Pedro Conteratto

Pedro Tomaz de Oliveira Neto

Introdução

Já constitui tradição apresentar a entrada de Durkheim na Universidade de Bordeaux, em 1887, como marco da introdução da Sociologia nos currículos oficiais. No Brasil, a proposta de inclusão da Sociologia data de 1882², quando Rui Barbosa, em um de seus eruditos pareceres, propõe a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, a sugerir que o Direito tinha mais a ver com a sociedade ou com as relações sociais do que com um pretense “estado de natureza” – pedra de toque da elaboração política dos contratualistas e jusnaturalistas dos séculos XVII e XVIII; isso constituía, desde já, uma perspectiva interessante, apesar de o parecer do conselheiro não ter sido sequer votado... Com Benjamim Constant, alguns anos depois, 1890, no ensejo da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, reaparece a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino. A morte precoce do ministro da Instrução Pública acaba enterrando a Reforma e a possibilidade de a Sociologia integrar desde então o currículo.

O certo é que lentamente a Sociologia vai ocupando espaço nos currículos da escola secundária e do ensino superior, sendo praticado o seu ensino de modo geral por advogados, médicos e militares, assumindo os mais variados matizes, à esquerda ou à direita, servindo desde sempre para justificar o papel transformador ou conservador da educação, conforme o contexto, os homens, os interesses. Nas primeiras décadas do século XX, a Sociologia integrará os currículos, especialmente das *escolas normais*,

¹ Respectivamente, professor de Metodologia e Prática de Ensino em Ciências Sociais da FE-USP; Professora de Metodologia e Prática de Ensino em Sociologia da UFU-MG e professor de Sociologia aposentado da UEL- PR.

² No documento original consta a data de 1870, mas é um equívoco que passou por todos que escreveram e também pelos revisores. A data correta é 1882.

embora aparecesse também nos cursos preparatórios (últimas séries do ensino secundário – que depois seria denominado de colegial e atualmente ensino médio) ou superiores. Nos cursos normais, a preocupação com uma formação “mais científica” (Meucci, 2000) do professor levou à substituição de disciplinas de Trabalhos Manuais e Atividades Artísticas pela Sociologia e pela Psicologia: uma preocupada com o contexto social em que se dá a educação, e a outra já vislumbrando a centralidade que o aluno – criança, adolescente – passará a ocupar na educação.

Entre 1925 e 1942, com a vigência da Reforma Rocha Vaz e depois com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, chegando a figurar como exigência até em alguns vestibulares de universidades importantes. A primeira parte desse período pode ser entendida como de constituição e crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais, não só da Sociologia. Assim, em 1933 e 1934, aparecem os cursos superiores de Ciências Sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal.

A partir de 1942, a presença da Sociologia no ensino secundário – agora denominado especificamente colegial – começa a se tornar intermitente. Permanece no curso normal, às vezes como Sociologia Geral e quase sempre como Sociologia Educacional, mas no curso “clássico” ou no “científico” praticamente desaparece, visto que aí predominam disciplinas mais voltadas para a natureza dos cursos: Letras ou Ciências Naturais. Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61), a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. A LDB seguinte, Lei nº 5.692/7, mantém esse caráter optativo, raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante. Assim, quando aparece, a Sociologia está também marcada por uma expectativa técnica. Nos cursos de magistério – nova nomenclatura com que aparece o curso normal –, a Sociologia da Educação cumpre aquele objetivo original – dar um sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação.

A crise do “milagre econômico brasileiro”, na passagem da década de 1970 para a de 1980, acaba revelando os limites para sustentar a escola média profissionalizante obrigatória: não há demanda para tantos técnicos assim, nem há condições materiais objetivas para a formação desses técnicos, pois faltam equipamentos, professores e recursos. Assim, em 1982, como parte da “abertura lenta, gradual e segura”, ainda que

tardiamente, o governo *flexibiliza* a legislação educacional com a Lei nº 7.044/82 e revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, abrindo a possibilidade de os currículos serem diversificados. Aproveitando essa oportunidade, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, passa a recomendar que as escolas incluam em seus currículos Sociologia, Filosofia e Psicologia. Começa, então, uma longa retomada da presença da disciplina nas escolas secundárias propedêuticas, ao lado da Sociologia da Educação nos cursos de Magistério. São realizados concursos para professores em São Paulo e em outros estados, elaboradas propostas programáticas; publicados novos livros didáticos e até são feitas algumas pesquisas. Em pouco mais de uma década, vários estados vão tornando a Sociologia obrigatória, de modo que seja consolidada sua presença nos currículos.

Com a nova LDB – Lei nº 9.394/96 –, parece que finalmente a Sociologia se torna obrigatória como disciplina integrante do currículo do ensino médio. Em seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. No entanto, uma interpretação equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu *status* de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo. Em alguns estados essa interpretação é rechaçada, e a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos de ensino médio é implementada. No entanto, a institucionalização dessa conquista em âmbito nacional vem sofrendo reveses como o veto do presidente da República à emenda à LDB aprovada pelo Congresso Nacional; o veto do governador de São Paulo ao projeto aprovado na Assembléia Legislativa; e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) contra a obrigatoriedade da disciplina.³

A partir desse quadro, têm-se alguns dados importantes para reflexão. Primeiramente, a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens como em

³ **Nota não existente do documento original:** Posteriormente, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - (CNE) - aprovou o Parecer nº 38/06) em 16 de agosto de 2006 transformado na Resolução 04/06 de 21/08/06 do CNE e que foi publicada no Diário Oficial da União – DOU - em 22 de agosto de 2006 tornando obrigatória as disciplinas de Filosofia e Sociologia nas escolas médias regulares em todo o território nacional a partir de agosto de 2007.

relação às das Ciências Humanas, mas sobretudo das Ciências Naturais. É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente.

As pesquisas sobre o ensino de Sociologia ainda são bastante incipientes, contando-se cerca de dez títulos, entre artigos, dissertações e teses, o número de investigações efetuadas nos últimos vinte anos. Boa parte trata do processo de institucionalização da disciplina no ensino médio, o que demonstra que por um lado são pesquisas que buscam um enfoque sociológico sobre esses processos, e algumas poucas tentam discutir mais os conteúdos, as metodologias e os recursos do ensino, aproximando-se um tanto mais de questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina. Cremos que isso também é fruto daquela intermitência da presença da disciplina no ensino médio, o que provocou um desinteresse de pesquisadores sobre o tema, quer no viés sociológico quer no viés pedagógico. Assim, não houve de modo sistemático nem debates nem registros dos processos de institucionalização da disciplina, sendo isso feito só muito recentemente. Essas pesquisas alimentariam o próprio processo, dando-lhe uma dinâmica diversa, o que também tem acontecido com as demais disciplinas.

Outra questão importante sobre essa intermitência da Sociologia no currículo do ensino médio decorre de expectativas e avaliações que se fazem de seus conteúdos em relação à formação dos jovens. Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona “Conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária,

com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores.

Sociologia e contextos democráticos ou autoritários

Há uma interpretação corrente que, no entanto, deve ser bem avaliada criticamente; ela afirma que a presença ou a ausência da Sociologia no currículo está vinculada a contextos democráticos ou autoritários, respectivamente. No entanto, se se observar bem, pelo menos em dois períodos isso não se confirma, ou se teria de rever o caráter do ensino de Sociologia para entender sua presença ou ausência. Entre 1931 e 1942, especialmente após 1937, a Sociologia está presente e é obrigatória no currículo em um período que abrange um governo que começa com esperanças democratizantes e logo se tingem de autoritarismo, assumindo sua vocação ditatorial mais adiante. Em outro momento, em plena democracia, o sentido do veto do Presidente da República (2001) à inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória traz uma certa dificuldade para essa hipótese. O que se entende é que nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina. Não se pode esquecer que a Sociologia chegou ao Brasil de mãos dadas com o positivismo. No caso recente, deve-se entender que a ausência da disciplina se prende mais a tensões ou escaramuças pedagógico-administrativas que propriamente a algum conteúdo ideológico mais explícito.

A presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. 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. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a

reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade.

Desnaturalização

Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem. Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores.⁴ Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, 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.

Apenas para trazer um exemplo, ao mesmo tempo inicial e do presente, tome-se o caso da naturalização da economia, em especial a idéia de que existiria de fato um “mercado” para além dos homens, ao qual todos deveriam obedecer sob pena de serem malsucedidos. Essa concepção liberal das coisas foi longamente gestada desde Bacon (“A natureza só é vencida quando é obedecida”) até Adam Smith e David Ricardo (“Existe no mercado uma mão invisível que controla os preços, a quantidade e a qualidade dos bens.” “A oferta e a procura constituem leis do mercado.”). As “leis do mercado” não são naturais, mas *instituídas*, e se não são obedecidas, o que se causa é uma ruptura no sistema social e não na natureza.

Essa questão foi tratada por Marx como uma “crítica da economia política”, aliás subtítulo de *O Capital*. No entanto, fica claro também que, do mesmo modo que uma economia política capitalista foi *instituída*, e depende de uma aceitação generalizada para seu funcionamento, isto é, de uma ideologia que a sustente e legitime, a ruptura dependeria de uma instituição de outro sistema social e econômico, bem como de um quadro ideológico que o sustentasse e legitimasse, mas sobretudo dependeria de transformações políticas objetivas. O mesmo Marx observa que as transformações na esfera econômica foram solidárias com mudanças sociais, políticas e jurídicas e, certamente, culturais, entre o feudalismo e o capitalismo.

⁴ Efeito de naturalização: fazer parecerem naturais certas construções sociais; por exemplo: a dominação masculina fundamentada em uma possível superioridade biológica.

Estranhamento

Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o *estranhamento*. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos.

Assim como a chuva é um fenômeno que tem uma explicação científica, ou uma doença também tem explicações, mesmo que não se tenha chegado a terapias totalmente exitosas para sua cura; ou do mesmo modo que as guerras, as mudanças de governo podem ser estudadas pela História ou os cataclismos naturais, pela Geografia; os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. Mas só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados.

Muitas vezes as explicações mais imediatas de alguns fenômenos acabam produzindo um rebaixamento nas explicações científicas, em especial quando essas se popularizam ou são submetidas a processos de divulgação midiáticos, os quais nem sempre conservam o rigor original exigido no campo científico. Do mesmo modo que explicações econômicas se popularizaram, sendo repetidas nas esquinas, nas mesas de bares, etc. e assim satisfazendo as preocupações imediatas dos indivíduos, alguns outros fenômenos recebem explicações que não demandam elaborações mais profundas e permanecem no senso comum para as pessoas.

O exemplo tomado por Durkheim – o suicídio – pode servir para se compreender esse processo de estranhamento realizado pela ciência em relação a fatos que, à primeira vista, não têm nem precisam de nenhuma explicação mais profunda. A partir de estudos estatísticos – tabelas de séries históricas da ocorrência do fenômeno em vários países e períodos determinados –, Durkheim conclui que, quando se observa o suicídio na sua regularidade e periodicidade, percebe-se que suas causas estão fora do indivíduo, constituindo um fato social tal como o autor o define: exterior, anterior, coercitivo aos indivíduos. *Estranhar* o fenômeno “suicídio” significa, então, tomá-lo não como um fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de

delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma *função* específica em relação ao todo social.

Sociologia: ciência e disciplina

Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser *traduzido* na escola básica por *recortes*, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da *ciência* Sociologia não coincidem com os da *disciplina* Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma *adequação* em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo.

Um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as *mediações* necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja um caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente. Os professores do nível superior prevalecem-se de uma situação peculiar desses cursos: os alunos que ali estão o fazem por escolha e não por obrigação, enquanto os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha – não estão ali para serem sociólogos, historiadores, matemáticos, físicos ou literatos.

Mediação pedagógica

Independentemente disso, em qualquer nível de ensino, a *mediação pedagógica*, se assim se pode chamar, parece tão mais necessária quanto mais varia o público no tempo e no espaço, quanto mais diverso é o público em relação ao professor. Se se considerar a tendência à massificação da escola brasileira – entendendo esse fenômeno no seu sentido positivo: acesso às vagas –, não pode ser ignorada a preocupação com a mediação entre o conhecimento e os alunos, mediação que tem um momento importante no ensino.

Acresce que a escola básica e, em especial, o ensino médio foram constituindo uma *cultura* própria – o que muita vez se chama *cultura escolar* –, em que saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas são transformados em *saberes escolares*, com características próprias, definidas por um contexto de ensino em que se redefinem os tempos, os conteúdos, os métodos, as avaliações e as condições do aprendizado dos alunos.

Nesse contexto, em que pese o que dizem algumas teorias pedagógicas “progressistas”, a presença do professor é fundamental, e o ensino é um ponto de partida básico. Mas isso não significa dizer que o ensino se reduza à transmissão de um saber como se fosse uma palestra, uma conferência ou uma simples leitura na frente dos alunos. Se se atentar bem, aqui não é só a mensagem que importa, mas sobretudo a mediação (ou o meio) com que se apresenta essa mensagem. É estranho que entre cientistas sociais a linguagem com que ensinam as Ciências Sociais não seja posta em relevo, e sobre ela também se apresentem questionamentos. O que se quer dizer é que uma dimensão importante do ensino – em qualquer nível – é a percepção sobre o modo de exposição ou a linguagem com que se apresenta esse ensino. A linguagem da Sociologia não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a idéia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper, 1974), de que não existiria mediação entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “transparente” e não constituísse um problema sociológico. (Isso explica as nossas opções, apresentadas mais à frente, em termos de conteúdos e metodologias.)

As razões para a presença da Sociologia no Ensino Médio

As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata, e de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do *slogan* ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa.

Para dar um conteúdo concreto a essa expectativa, pensa-se, então, numa disciplina escolar no ensino médio que fosse a tradução de um campo científico específico – as Ciências Sociais. Não se pode entender que entre os 15 e os 18 anos, após oito, nove, 10 anos de escolaridade, o jovem ainda fique sujeito a aprender “noções” ou a exercitar a mente em debates circulares, aleatórios e arbitrários.

Parece que nessa fase de sua vida a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca de fenômenos naturais ou culturais. Mesmo quando está em causa promover a tolerância ou combater os preconceitos, a par de um processo de persuasão que produza a adesão a valores, resta a necessidade de construir e demonstrar a “maior” racionalidade de tais valores diante dos costumes, das tradições e do senso comum. Trata-se, recorrendo a Antônio Cândido, de “humanizar o homem” (Cândido, 1995). O acesso às ciências e às artes deve ser entendido nesse projeto: a escolha pelo homem de ser mais humano. Ora, há muito que as Ciências Sociais têm feito essa opção. Repugna ao cientista social submeter-se a um processo de “naturalização”. Nem em Durkheim encontramos essa aceitação, em que pesem os compromissos e os contextos positivista e funcionalista de que participava o pensador.

Por outro lado, na medida em que a escola é um espaço de mediação entre o privado – representado sobretudo pela família – e o público – representado pela sociedade (Hannah Arendt, 1968) –, essa deve também favorecer, por meio do currículo, procedimentos e conhecimentos que façam essa transição. De um lado, o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e seu país.

Numa sociedade como a nossa, em que se acumularam formas tão variadas e intensas de desigualdades sociais – efetivadas por processos chamados por alguns de “exclusão social” e por outros de “inclusão perversa” –, em que a lentidão ou as *marches* e *démarches* são uma constante nas mudanças, o acesso ao conhecimento científico sobre esses processos constitui um imperativo político de primeira ordem.

Chegamos, então, à Sociologia no nível médio. Aqui caberia transcrever as palavras de Florestan Fernandes, em artigo publicado nos anos 1950 que tratava justamente do ensino de Sociologia na escola secundária brasileira (*Atas do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia*, São Paulo, 1954). Parece que, atualizando as palavras, reorientando as intenções, valem os mesmos objetivos e justificativas ainda hoje. Fernandes diz:

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

Citando Mannheim, ele acrescenta:

[...] as implicações desse ponto de vista foram condensadas por Mannheim sob a epígrafe “do costume às ciências sociais” e formuladas de uma maneira vigorosa, com as seguintes palavras: “enquanto o costume e a tradição operam, a ciência da sociedade é desnecessária. A ciência da sociedade emerge quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar ajustamento. A análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais então se tornam necessárias”.

Como se vê, as razões para que a Sociologia esteja presente no ensino médio no Brasil não só se mantêm como se têm reforçado. As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho atiram-se com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais “desencantado”, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico. No campo político, os avanços da democratização têm sido simultâneos aos avanços das tecnologias da comunicação e informação, tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismo e manipulação. No campo social, o predomínio do discurso econômico tem promovido uma “renaturalização” das relações, reforçando aqui o caráter ambíguo (e perverso) da racionalidade contemporânea.

O ensino médio pode ser entendido como momento final do processo de formação básica, uma passagem crucial na formação do indivíduo – para a escolha de uma profis-

são, para a progressão nos estudos, para o exercício da cidadania, conforme diz a lei –, por isso a presença ou ausência da Sociologia é desde já indício de escolhas, sobretudo no campo político.

Relação da Sociologia com as outras Ciências

Como parte do currículo, a Sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, senão com a própria instituição escolar. Talvez excluindo a Filosofia, que também pode retomar como objeto seu as outras disciplinas escolares, embora de um outro modo, nenhuma outra disciplina traz essa característica. Por isso, muitas vezes – e particularmente nas DCNEM – se pensa que os “conhecimentos” da Sociologia possam ser tratados pelas outras disciplinas de modo “interdisciplinar”. Isso pode constituir um equívoco. Em parte, esse equívoco se deve a uma tendência de reduzir um conhecimento a outro, fato já denunciado por Durkheim tanto em relação à redução do fenômeno biológico ao físico-químico como em relação à redução do fenômeno social ao psicológico:

[...] existe entre a Psicologia e a Sociologia a mesma solução de continuidade que entre a Biologia e as Ciências Físico-Químicas. Por conseguinte, todas as vezes que um fenômeno social está explicado diretamente por um fenômeno psíquico, pode-se estar certo de que a explicação é falsa (Durkheim,1975).

Outra razão se deve à idéia seguinte: pelo fato de tanto a História quanto a Geografia, como ciências ou disciplinas escolares, terem sofrido influências decisivas das Ciências Sociais desde os fins do século XIX, influências que mudaram definitivamente seus padrões de pesquisa e compreensão dos fenômenos históricos e geográficos, então as Ciências Sociais já estariam sendo “contempladas” pelos produtos daquelas ciências, particularmente pelas disciplinas escolares. Não é o que ocorre na verdade: quando uma narrativa historiográfica ou a descrição geográfica traz os fatos sociais para o contexto dos “seus” temas, não percorre todas as conseqüências nem apresenta todos os pressupostos das teorias das Ciências Sociais. Muitas vezes é quase uma transcrição indevida dessas teorias, mas que nunca ocorre com a paciência e a especificidade próprias das Ciências Sociais, uma vez que o que está em causa é *preservar* a linguagem, a metodologia e o objeto peculiar dessas ciências (História e Geografia). O fenômeno social ocorre, por certo, num tempo e num espaço, mas não se reduz a essas

dimensões, pois suas características são definidas por leis próprias, específicas das *relações sociais*.

Há aqui, como diria Durkheim, *algo a mais* – e sua explicação, sua significação e seu sentido vão depender das teorias das Ciências Sociais, variando de autor para autor, tal como acontece no campo das Ciências Humanas. No entanto, a *fronteira* entre as Ciências Sociais e a História e a Geografia não deve constituir impedimento para um diálogo entre elas ou para uma atuação em conjunto. Ao se tomar um fenômeno como objeto de pesquisa ou de ensino, podem-se reconhecer tanto os limites como as possibilidades que cada ciência tem para tentar compreendê-lo ou falar dele. Certamente esses objetos não são exclusivos de uma determinada ciência, mas deve-se atentar para as diferenças de tratamento, da própria linguagem com que cada ciência fala dele, das metodologias, dos aspectos ressaltados, e perceber até que ponto uma ciência aprofunda tal objeto, ou ainda tem um conhecimento precário acerca dele. Esses procedimentos – que muitos chamam de interdisciplinaridade, outros de multidisciplinaridade e outros ainda de transdisciplinaridade, porque ainda não se conseguiu unificar ou homogeneizar a linguagem pedagógica – são tanto mais profícuos quanto menos ilusões e entusiasmos se tiver ao exercitá-los. Aqui a parcimônia ainda é a melhor conselheira.

Mas as relações da Sociologia não se restringem ao campo das ciências humanas nem a esse papel de vizinhança e complementação. Como dissemos, as ciências humanas ou naturais podem ser objeto da Sociologia, porque há uma Sociologia do Conhecimento, e, por exemplo, uma possível leitura do livro já clássico de Thomas Kuhn *A estrutura das revoluções científicas* seria legítima nesse campo. Resumindo a questão, podem-se explorar as relações entre a comunidade científica e a produção das ciências, verificando-se até que ponto as regras que presidem a produção científica têm a ver tanto com os aspectos próprios da pesquisa em si quanto das *negociações* entre os cientistas: protocolos, autoridade, *status*, hierarquias, prestígio, etc., fatores muitas vezes considerados extra-científicos.

No caso da escola básica, pode-se considerar a própria “construção do currículo” como um fenômeno sociológico: quais as características do currículo, a que interesses corresponde sua configuração, por que essas disciplinas e não outras, por que em tal proporção, quem define o currículo? Muitas dessas questões só podem ser compreendidas se submetidas a uma análise sociológica.

Por outro lado, deve-se reconhecer a contribuição de outras ciências para a construção dos conhecimentos das Ciências Sociais. Da História, a compreensão de que

os fenômenos sociais são históricos, caso contrário os cientistas sociais permaneceriam numa Sociologia “estática”, restrita a um estruturalismo ou a um funcionalismo na compreensão desses fenômenos, e se perderia uma Sociologia “dinâmica”, com que se busca compreender justamente as mudanças nessas estruturas e superar a idéia, de base organicista, de *função*.

Com a Biologia, o diálogo é ao mesmo tempo tenso e instigante. Ainda restam, na linguagem sociológica, resquícios de uma Sociologia precursora, marcada pela linguagem biológica; por isso tenta-se o tempo todo estabelecer a distinção entre os fenômenos biológicos e os sociais, afastando-se analogias tão fáceis quanto ilusórias. Por outro lado, os avanços das pesquisas biológicas são sempre um desafio para as Ciências Sociais porque questionam os modelos de explicação sociológica, exigindo revisão e debate constantes entre essas ciências, por exemplo, as relações nem sempre pacíficas entre a Antropologia Física e a Cultural, ou o embate entre concepções “hereditaristas” e “ambientalistas”.

Em relação às Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), os conhecimentos dessas disciplinas são fundamentais para que se entenda a questão ambiental ou o processo de industrialização desde o início do século XIX, que por sua vez se relaciona com a História e a Geografia. Além disso, ao discutir temas atuais como a biotecnologia e a engenharia genética (genoma, transgênicos, fármacos, saúde), informática, nanotecnologia, infovias/comunicações, etc. devem-se relacioná-los com a sociedade de agora e com aquela que se estará constituindo nos próximos anos. Afinal, em pleno século XXI, as transformações que estão sendo anunciadas e com certeza virão exigem que a Sociologia esteja presente nesse debate. Mas para participar dele é necessária uma interlocução com as ciências (disciplinas) naturais que desenvolvem esses saberes e com eles afetam a sociabilidade contemporânea.

Com relação à Matemática, a Sociologia tem-se valido enormemente dela nas suas pesquisas quantitativas, e, em boa medida, da Estatística. Esse ramo da Matemática tem tido papel decisivo em pesquisas de campo das Ciências Políticas, por exemplo no que se refere ao comportamento eleitoral. De modo que um possível tópico de um programa de Sociologia no ensino médio é trabalhar com tabelas e gráficos, sem o que parte relevante dos conhecimentos sociológicos e políticos ficaria ignorada. Com as Artes, ou no caso específico da Literatura (Brasileira e Portuguesa), a simbiose é mais acentuada. Não há teoria estética, história da arte, crítica literária que prescindam inteiramente de fundamentos sociológicos. O contexto social – o público, por exemplo – é um elemento

impossível de se ignorar quando está em causa o estudo da obra de arte. Por outro lado, parte do exercício de compreensão da sociedade feito pelas Ciências Sociais só foi possível com o recurso a obras de arte, em especial à Literatura, e não haveria exagero em dizer que muita obra literária é animada por uma perspectiva sociológica, mas infelizmente os sociólogos raramente incorporam uma perspectiva literária quando escrevem...

Há uma Sociologia da Arte, do Cinema, da Literatura, do Teatro, a mostrar que esses fenômenos são compreendidos rigorosamente como fenômenos sociais, tal como a religião, a cidade (Sociologia Urbana), o campo (Sociologia Rural), etc. Seria ocioso percorrer as possíveis relações entre as Ciências Sociais e as outras ciências, ou entre a disciplina Sociologia e as outras disciplinas da escola média. Acredita-se que sem muito esforço, mas também sem artificialismos constrangedores, seja possível efetivar um trabalho em equipe contando com professores de Sociologia e das demais disciplinas ao tratar de um tema, de um fato ou de um conceito.

A escola como instituição social

Resta ainda uma referência necessária sobre a presença da Sociologia no ensino médio. A escola como *instituição social* pode ser objeto de estudo da Sociologia e tornar-se um tópico do programa do curso – aliás, entre nós, o estudo da educação e da escola constituiu mesmo um capítulo da Sociologia da Educação, momento importante da formação, da consolidação e do prestígio da Sociologia brasileira. Pode-se também tomar a própria escola onde o professor trabalha como objeto de estudo e com isso ensejar pesquisas quantitativas e qualitativas, a serem realizadas pelos alunos, guardando-se os devidos limites quanto a instrumentos, técnicas e resultados.

É sempre bom alertar que essa relação da Sociologia com as outras disciplinas, com o currículo ou com a comunidade escolar nem sempre se faz com tranquilidade, seja porque nem sempre a condição de “objeto” de estudo é confortável, seja pelo caráter crítico que a pesquisa sociológica apresenta. O simples deslocamento da disciplina desses limites – de disciplina para ciência, de ensino para pesquisa – revela um caráter questionador, muitas vezes identificado como estranho (estrangeiro, de estranhamento) ou mesmo irônico (desnaturalizador, desestabilizador). Assim, não se trata de uma experiência fácil nem de aceitação geral porque certamente seus objetivos não estão somente no campo do conhecimento, mas também no da intervenção. Por isso, o

professor de Sociologia deve avaliar bem antes de iniciar essa empreitada e estar certo das conseqüências e dos limites de tal experimentação. Apenas se anota aqui essa possibilidade para mostrar que a presença da Sociologia na escola não se limita à garantia da diversidade curricular – como se chegou a chamar, enriquecimento pedagógico –, senão a uma postura política da comunidade escolar.

1. A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Pelos motivos apresentados na primeira parte, fica claro que, diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas. Se forem considerados uns 10 casos de propostas programáticas⁵ de 10 professores, certamente se encontrarão uns dois tópicos comuns, ainda assim não idênticos. Um talvez seja “Introdução à Sociologia”, que consiste na definição da ciência, seu objeto e principais temas ou conceitos; outro, recorrente, pode ser uma “História da Sociologia”, em especial que trate da tríade de autores clássicos – Marx, Weber e Durkheim –, que muitas vezes percorre um curso inteiro dando a impressão de que tais autores são complementares e obrigatórios. Sabe-se que nem uma coisa nem outra. Há entre eles possíveis interseções quando tratam dos mesmos objetos ou se referem aos mesmos conceitos. No entanto, pode ocorrer aí oposição e significação diversa, mostrando que eles não coincidem. Por vezes, há entre esses autores “vazios teóricos”, isto é, fenômenos de que suas teorias não dão conta, quer pela inexistência de tais fenômenos na época quer pelos limites da própria teoria. Como se sabe, as teorias respondem aos problemas de sua época, e os autores dialogam com seu tempo.

Assim, outros autores impuseram-se e também já podem ser considerados clássicos porque acrescentaram outros modelos explicativos ou compreensivos acerca de fenômenos que ou surgiram depois daqueles autores pioneiros ou que eles não conseguiram responder ou sequer circunscrever. Assim, dependendo do recorte que se faz, certos autores são obrigatórios e outros não, inclusive aqueles tidos como incontornáveis, sem contar que certos autores contemporâneos trazem em suas teorias referências implícitas àqueles da tradição.

Essa aparente desvantagem da Sociologia em relação a outras disciplinas escolares – não ter um *corpus* consensualmente definido e consagrado – pode se revelar uma

⁵ Expressão usada aqui pela sua objetividade e não necessariamente pela sua validade.

vantagem, no entanto. É certo que pode trazer um questionamento da parte de outros professores e mesmo alunos, ferindo sua legitimidade já tão precária diante do currículo, mas também é certo que, pelas mãos das recentes e predominantes concepções pedagógicas – os construtivismos, por exemplo –, há um questionamento e uma revisão da organização curricular de todas as outras disciplinas. Questiona-se, por exemplo, a idéia de *pré-requisito*, isto é, que um tópico dependa de outros anteriores para ser desenvolvido, negando-se, portanto, a idéia de *seqüência* estabelecida entre os tópicos. Nesse sentido, a Sociologia fica à vontade. Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino.

1.1 Pressupostos metodológicos

Apesar desse contexto, pode-se verificar que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas. São eles: *conceitos*, *temas* e *teorias*. A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente quando não optam por trabalhar somente com um deles. O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. O que é possível fazer é tomar um deles como “centro” e os outros como referenciais (Silva, 1986). Ao se tomar um **conceito** – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um **tema** não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim.

Do mesmo modo, **as teorias** são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma *explicativa* ou *compreensiva* – teorias; uma *lingüística* ou *discursiva* – conceitos; e uma *empírica* ou *concreta* – temas.

A seguir apresentam-se reflexões sobre os recortes propostos a partir de alguns casos concretos. É importante que se diga que são apenas *exemplos* para discussão e não constituem em si uma “proposta programática”. Visam apenas a levar os professores a elaborarem suas próprias propostas, com esses ou outros temas, conceitos e teorias, recolhendo de suas experiências ou de sua imaginação outros exemplos passíveis de desenvolvimento em sala de aula.

a) Conceitos

Os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa *tradução*, ou o que no campo das Ciências Naturais muitos chamam de *alfabetização científica*. Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas). Isso se torna fundamental para que, ao se optar por esse recorte – conceitos –, não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, transformando os alunos em “dicionários de Sociologia ambulantes”, permanecendo na recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos.

Os *conceitos possuem história*, e é necessário que isso seja levado em conta ao se trabalhar com eles. É preciso contextualizar o conceito para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos não como uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social. Por exemplo, pode se pensar em um conceito bastante conhecido: *burguesia*. Na Idade Média, o burguês era considerado apenas o habitante do burgo, sujeito livre das amarras dos senhores feudais. Posteriormente, a burguesia foi considerada como o grupo de comerciantes das cidades. No contexto da Revolução

Francesa, ficou conhecida como classe revolucionária por alguns autores e também como classe média (que se situava entre a aristocracia e a plebe). Após desbancar a aristocracia do poder, passou a ser a classe dominante, e assim continua até hoje, sendo a classe que detém o poder na nossa sociedade. Se não se levar isso em conta, pode-se utilizá-lo de forma inadequada, ao ler livros de diferentes épocas utilizando-o sempre com o mesmo entendimento. Assim, o termo *burguês*, que atualmente também é uma gíria da linguagem dos jovens, ainda que em sentido pejorativo, pode se tornar o conceito motivador para análise sociológica de temas que remetam à sociedade de classes, ao surgimento do capitalismo, à desigualdade social, à postura revolucionária de uma classe social, etc.

As **vantagens** de se trabalhar com conceitos é que já no ensino médio o aluno vai desenvolver uma capacidade de abstração muito necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, e para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências. Um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade. Além disso, a importância de se trabalhar com conceitos é que se pode desenvolver nos alunos o domínio de uma linguagem específica, a linguagem científica, no caso a sociológica, no tratamento das questões sociais.

Uma possível **desvantagem** pode ser exemplificada pela utilização de um outro conceito, o de *ideologia*. Formulado por Destutt de Tracy, esse conceito significava “a ciência ou estudo da gênese das idéias”. Napoleão classificava seus críticos como ideólogos, metafísicos, e desenvolveu a compreensão de ideologia como “idéia falsa” ou “ilusão”, que Karl Marx também utilizou, posteriormente. Émile Durkheim considerava ideologia o contrário do conhecimento científico, ou seja, as pré-noções, as noções vulgares, as idéias pré-científicas. Assim, ao se analisar como vários autores utilizam o conceito de ideologia, percebe-se que existem vários entendimentos do seu significado. Podem-se resumi-los em pelo menos três sentidos:

- 1) como sistema de idéias, valores, projetos e crenças de um grupo ou de uma classe social;
- 2) como processo geral de produção de significados e idéias;
- 3) como falsa consciência ou sistema de crenças ilusórias pertencentes a uma classe, mas impostas a toda a sociedade.

Essa diferença no entendimento de um determinado conceito pode confundir os alunos. Portanto, para que isso não ocorra, ele deve ser muito bem explicado. Mas o que

pode ser problemático também pode vir a ser uma vantagem, pois ao entender que um conceito admite vários sentidos, conforme o autor e a época, o aluno pouco a pouco vai se acostumando com esse fato, aprendendo assim o porquê da *diversidade* de explicações existentes no universo da Sociologia, compreendendo que isso é um dos elementos de diferenciação entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais. O que talvez possa limitar o sucesso dessa opção – trabalhar com conceitos – é a repetição por parte do professor no ensino médio, na forma e no conteúdo, das discussões conceituais que ele tinha na universidade. Se isso acontecer, ele terá sérios problemas na condução de suas aulas, pois, se ficar num nível muito abstrato, dificilmente vai conseguir trazer para a realidade a discussão com os alunos.

Outros conceitos que podem ser incluídos em um programa: indivíduo, sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, ideologia, cultura, mudança social, etc.

b) Temas

Pode-se trabalhar com muitos temas, e, dependendo do interesse do professor, dos alunos e também da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade. Assim, por exemplo, é possível considerar como atuais dois importantes temas que, sob certo aspecto, são antigos: violência e globalização.

O tema *violência* pode ser abordado levando em conta onde ela acontece e a forma como costuma se manifestar. Isso leva a situações concretas e importa no uso de conceitos, bem como de teorias, para explicar tais situações e manifestações.

Assim, pode-se encontrar a violência nas relações pessoais ou nas relações entre o indivíduo e as instituições, como ela aparece na escola e por que alguns a chamam de *violência simbólica*. Há o uso legítimo da violência pelo Estado e seu uso abusivo pelo mesmo Estado, em momentos de crise institucional, repressão política, censura, etc. Há violência nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, nos processos de transformação das diferentes sociedades, patrocinada por governos à direita ou à esquerda.

Como se pode perceber, a “questão da violência” não está apenas ligada à criminalidade, e fazer uma análise enfocando somente essa dimensão significaria permanecer nas aparências da questão, no que é mais visível, ou, no limite, dando-lhe um enfoque ideológico ou preconceituoso. A Sociologia preocupa-se com a análise de todas

as formas de violência para poder dar uma visão ampla do fenômeno e explicar como ele acontece na nossa sociedade.

A globalização também é outro tema muito recorrente. Pelas conseqüências que vem provocando, ela pode estar presente nas discussões do processo educacional (socialização, mundialização da educação), dos movimentos sociais, da cultura em geral e da indústria cultural, das relações de trabalho, das questões ambientais, da estruturação do Estado nacional etc., além, é óbvio, dos processos econômicos – seu aspecto mais visível. É um tema extremamente vasto e com uma bibliografia ampla, o que requer um conhecimento sempre atual sobre o assunto. Trabalhar a história da globalização, como ela se desenvolve, quais as teorias que abordam esse fenômeno, como contemporaneamente se trata essa temática, é algo necessário para depois analisar as questões específicas relativas à sua presença no cotidiano das pessoas.

Quando se propõe o recorte de temas para o ensino da Sociologia, não se faz isso pensando analisar os chamados “problemas sociais emergentes” de forma ligeira e imediatista. Muitas vezes, sem se preocupar muito com o que vai ser analisado, o professor propõe: “Hoje vamos discutir um assunto muito importante: a sexualidade”, e a partir daí vai perguntando aos alunos o que eles acham disso ou daquilo. Assim, o que se tem no final é uma coleção de obviedades ou manifestações do senso comum. Ora, a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem, e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso *recortes* da realidade em que se vive. Não se pode tratá-los como se fossem “coelhos tirados de uma cartola”, numa apresentação de mágica. Assim, temas escolhidos pelo professor e pelos alunos, como *menor abandonado*, *gravidez na adolescência*, violência e criminalidade, desemprego, etc. são importantes no cotidiano e não podem ser tratados de modo desconectado da realidade em que se inserem, mas também não devem ser apresentados sem uma articulação com os conceitos e as teorias que podem explicá-los. A idéia de recorte aqui não significa “colcha de retalhos” nem fragmentos, mas uma perspectiva de abordagem: há *costura* e *composição*, viabilizadas pela intervenção do professor com o auxílio das teorias e dos conceitos.

A **vantagem** de se iniciar o trabalho de ensino com temas é evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve. Discutir temas sempre que possível do interesse imediato deles permite ao professor desencadear um processo que vai desenvolver uma

abordagem sociológica mais sólida de questões significativas sem que isso represente um trabalho muito complexo, abstrato e, por vezes, árido.

A **desvantagem** de se trabalhar com temas é a necessidade de o professor ter uma capacidade analítica muito grande e um amplo conhecimento da realidade da sociedade em que vive, pois do contrário será apenas uma saída para tornar as aulas mais interessantes, ou, como se disse acima, apenas uma relação de temas sem conexão entre si, com a história e as teorias que possam explicá-los – uma banalização e uma perda de tempo. Não se pode reduzir essa abordagem a coletar informações em jornais e revistas sobre esta ou aquela temática, pois é necessário fundamentar o debate em bases teóricas e construir um discurso sobre os temas com bases conceituais rigorosas.

Outros temas que podem ser incluídos em um programa: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc.

c) Teorias

É muito comum encontrarem-se programas de Secretarias Estaduais de Educação ou de escolas isoladas que contenham conteúdos de teorias clássicas: análise dialética (Marx), análise funcionalista (Durkheim) e análise compreensiva (Weber). Trabalhar com as teorias clássicas ou contemporâneas impõe a necessidade de se compreender cada uma delas no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento – apropriação e crítica.

É possível entender as teorias sociológicas como “modelos explicativos”. Como tal, uma teoria “reconstrói” a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos. Não escaparia aqui uma abordagem sociológica da própria constituição da Sociologia como ciência e como resposta, a partir de um certo momento, para as questões humanas, no caso pela necessidade de explicar a existência e as formas de organização da sociedade.

Ao se tomarem, por exemplo, as três vertentes, sempre referidas como clássicas, que permeiam todo o pensamento sociológico, é necessário conhecer o momento histórico em que cada autor viveu e as razões que os levaram a construir suas teorias e os conceitos que caracterizam cada uma delas. Para compreender o pensamento de Karl Marx, é necessário conhecer o momento em que ele viveu, na Alemanha e em outros

países europeus, suas influências intelectuais, principalmente da filosofia de Hegel e seus críticos, sua leitura de economia política inglesa em Adam Smith e David Ricardo, e os estudos do pensamento dos socialistas anteriores, Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen. Mas só isso ficaria muito vago se não conhecer sua participação nos debates sociais de seu tempo e, principalmente, nos movimentos dos trabalhadores da Europa, o que o fez levar uma vida precária e muito penosa.

A Alemanha em que viveu Max Weber já era outra, diferente daquela de Marx, principalmente após a Guerra Franco-Prussiana, que elevou Bismarck ao poder e permitiu a unificação alemã, com seus desdobramentos posteriores, inclusive a Primeira Guerra Mundial. As influências intelectuais também eram outras. Weber partiu da filosofia de Kant, do pensamento de W. Dilthey, o que lhe permitiu discutir a diferenciação entre as Ciências Naturais e as Culturais, e distanciar-se, assim, do positivismo.

Para se entender Émile Durkheim, é infrutífero analisar-lhe a obra sem conhecer a situação da França após a Guerra Franco-Prussiana e os movimentos sociais de seu tempo, o que exigiu dos pensadores franceses uma reavaliação de toda a sociedade francesa e do sistema educacional para romper com uma visão monárquica e clerical, “restauradora”, que mal absorvera as conquistas da Revolução Francesa. Assim, o pensamento dele está vivamente preocupado com uma visão de sociedade republicana e laica (anticlerical). As influências de Saint-Simon e de Auguste Comte são fundamentais se para entender sua preocupação em dar um estatuto científico para a Sociologia, embora o autor marque diferenças sensíveis em relação a esses precursores.

No caso de Max Weber e de Émile Durkheim, é necessário destacar que suas teorias dialogaram parcialmente com o pensamento de Marx, e isso explica parte de seus argumentos. O contexto histórico em que viveram esses autores, as influências intelectuais e a participação deles nos debates e embates teóricos e políticos de seu tempo definiram como cada um construiu seu arcabouço teórico e seus conceitos a partir de bases epistemológicas diferentes. Para Marx, a dialética como método, a historicidade das relações sociais como fundamento e os conceitos de modo de produção, divisão social do trabalho, classe e luta de classes, revolução, ideologia, alienação, mais-valia, capital, dentre outros, levaram-no a desenvolver a crítica mais aguda ao sistema capitalista desde então. As idéias de *contradição* e *conflito* nas relações sociais permearam todo o seu pensamento, e sem elas não se pode compreender sua teoria.

Émile Durkheim, tendo como referência o positivismo, desenvolveu uma *visão funcionalista* da sociedade, e para isso partiu do pressuposto de que a sociedade em que

vivia passava por uma crise que era, antes de tudo, moral, dado o processo de desestruturação dos valores até então estabelecidos. Desenvolveu sua teoria a partir dos conceitos de fato social, consciência coletiva, coerção e divisão do trabalho social, que remetiam aos de solidariedade mecânica e orgânica, anomia, normalidade e patologia, religião, moral (laica) e instituição, *coesão* e *integração*, que identificam seu pensamento.

Max Weber, partindo de outra matriz teórica, tinha no método compreensivo seu ponto de partida, e utilizou a construção de *tipos ideais* como método heurístico para apreender o fundamental na sociedade. Para ele, era necessário, além de explicar, compreender – reconstruir – a conexão de sentido da ação dos indivíduos, o desenvolvimento e os efeitos de suas condutas nas relações sociais. Para tanto, utilizou os conceitos de ação social, dominação, classes, castas, estamentos e partidos para compreender as ações e a divisão do poder nas diferentes sociedades. Outro aspecto fundamental em sua teoria é a percepção de um processo de racionalização crescente da vida contemporânea – a que chamou de *desencantamento* – e do modo como até a esfera religiosa sofreu suas influências e acabou reforçando esse processo. Para tanto, seu maior esforço foi analisar as diferentes éticas religiosas desde a Antiguidade até o Protestantismo.

Caso se analise uma teoria contemporânea como a desenvolvida por Pierre Bourdieu, é necessário que se conheça a trajetória de vida desse autor, bem como sua inserção no espaço acadêmico francês. Além disso, é importante saber como retirou da obra de cada um dos autores acima referidos algo para desenvolver sua teoria e sua prática sociológica: de Durkheim, tirou a possibilidade de um conhecimento científico do mundo social; de Marx, extraiu a idéia de que a sociedade é constituída de classes sociais em luta para a perpetuação da ordem ou para seu questionamento; de Weber, levou em conta a idéia de que as representações sociais que os indivíduos elaboram são fundamentais para dar sentido à realidade.

Assim, ao retomar e ao elaborar os conceitos de *habitus* e de *campo*, contribuiu muito para entender a sociedade além das dicotomias indivíduo - sociedade, aspectos objetivos e subjetivos das relações individuais e sociais. Optando por tomar esse recorte como centro de uma proposta programática, o professor pode partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e conceitos que podem ser destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade. Não

parece razoável e exeqüível, ou mesmo interessante, percorrer todos os pressupostos de uma teoria, nem todos os conceitos que ela encerra ou seus desdobramentos.

Aqui cabe sempre uma seleção, pode-se dizer que a “reconstrução” de uma teoria científica, nas ciências humanas ou naturais, que deve atender aos fins didáticos específicos do nível de ensino em que se insere (Chervel, 1990). Aqui, como nos outros recortes propostos – temas ou conceitos –, para a economia do processo, teoria, temas e conceitos devem estar articulados previamente no discurso do professor, de modo que fique claro que há uma necessidade de integração entre a teoria e os temas abordados, não aparecendo esses como exemplos arbitrários. Do mesmo modo, há uma coerência entre a teoria e o uso de determinados conceitos, o que garante que o discurso de uma teoria sociológica tenha sentido e possa ser reconhecido como válido quando se refere ao mundo empírico.

A **vantagem** desse recorte está em que o aluno pode conhecer a história do pensamento sociológico e assim ter uma visão geral dessa ciência e das possibilidades de compreender e explicar os fenômenos sociais. A diversidade de enfoques teóricos permite-lhe entender que um fenômeno social não tem apenas uma explicação, podendo ter várias, na medida em que existem diversas abordagens teóricas de um mesmo fenômeno. Essa talvez seja uma das grandes diferenças entre as Ciências Humanas (dentre as quais está a Sociologia) e as Ciências Naturais: enquanto aquelas se desenvolvem por *diversificação* de perspectivas, estas se desenvolvem por superação de teorias.

A principal **desvantagem** é também aquela já apontada anteriormente, ou seja, uma reprodução do que e como se aprendeu teoria sociológica na universidade. Não se pode utilizar a mesma didática na escola média. Trabalhar com teorias, nesse nível de ensino, envolve sempre apresentar uma síntese das teorias e a contextualização histórica da sua formulação, enquanto no nível superior isso é desenvolvido mais demoradamente, podendo-se analisar diretamente os textos dos autores e reconstruir, a partir desses, aquela contextualização.

As teorias podem ser abordadas segundo denominações convencionais, embora nem sempre essas nomeações sejam muito esclarecedoras ou façam justiça aos seus “membros integrantes”: teoria funcionalista, teoria marxista, teoria compreensiva, teoria fenomenológica, teoria estruturalista, teoria dialética, etc. Colocadas essas questões, pensa-se que o ideal é que esses três recortes possam ser trabalhados juntos e com a mesma ênfase. Entretanto, isso é muito difícil.

Normalmente se coloca a ênfase em um ou outro recorte – tomado como centro –, e, a partir dele, os outros recortes assumem o formato de auxiliares – tomados como referenciais –, no processo de explicação de uma realidade ou de um determinado fenômeno social. Seja qual for o ponto de partida inicial – conceitos, temas ou teorias –, é necessário que o professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar.

1.2. A pesquisa sociológica no ensino médio

Complementando os três recortes, é necessário acrescentar mais um elemento a esse processo: *a pesquisa*.

A *pesquisa* deve estar presente nos três recortes, ou seja, ela pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. Assim, partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais.

A pesquisa pode ser feita *depois* das apresentações teóricas, conceituais ou temáticas, como um elemento de verificação ou de aplicação (ou não) do que foi visto anteriormente. Mas pode ser utilizada como elemento *anterior* às explicações por meio dos três recortes. Podem-se encaminhar os alunos para que realizem uma pesquisa antes de discutirem qualquer teoria, conceito ou tema, e, a partir do que encontrarem, problematizar os resultados no contexto de cada um dos recortes.

Aqui também deve haver certo cuidado. Há uma prática comum de mandar os alunos pesquisarem qualquer coisa e de qualquer modo, ou seja, se o tema em discussão é o desemprego, por exemplo, diz-se para os alunos procurarem desempregados e perguntarem a eles por que estão desempregados, o que acham disso e quem é o culpado por essa situação. Ora, o resultado dessa “pesquisa” será normalmente um conjunto de idéias soltas, de senso comum, explicações individualistas e, ademais, sem nenhuma perspectiva social para se entender seu resultado.

Antes de usar esse expediente, é necessário que o professor explique o que é uma pesquisa sociológica, os padrões mínimos de procedimentos que devem ser utilizados, os cuidados que devem ser tomados, enfim, passos e procedimentos objetivos para que o resultado dela possa ser de alguma valia no entendimento do fenômeno a ser observado.

Assim, é necessário fazer ao menos um *esboço de projeto* de pesquisa exploratória, ou seja, não se pretende aqui desenvolver uma pesquisa para que no final se tenha uma monografia, mas apenas alertar o aluno para a necessidade, antes de tudo, de ele se conscientizar daquilo que quer pesquisar. E isso serve também para as pesquisas bibliográficas: não adianta dizer para os alunos: vão até a biblioteca e pesquisem sobre o desemprego; ou então: para a semana que vem, quero que vocês me tragam tudo o que acharem nas revistas e nos jornais sobre desemprego.

Para se fazer uma pesquisa em materiais impressos, é necessário antes saber pesquisar em livros, revistas e jornais. O professor deve explicar, por exemplo, a diferença entre livros de referência, de literatura, manuais e livros específicos sobre o tema; como ensinar a pesquisar num jornal e mostrar a diferença entre um editorial, uma reportagem, um artigo ou uma entrevista. Ou seja, uma pesquisa em materiais impressos requer um mínimo de orientação e conhecimento sobre a natureza dessas fontes. Cabe também uma orientação sobre o modo de escrever a notação bibliográfica dentro das normas padrão.

Para uma pesquisa de campo, isto é, na qual os alunos vão levantar dados diretamente com a população-alvo, é preciso que eles tomem outros cuidados, tais como preparar a pesquisa com antecipação, o que engloba discutir o tema, definir o objeto, os instrumentos; fazer um roteiro; aplicar um pré-teste nos instrumentos; enfim, todas as precauções para que a pesquisa não seja viciada. Assim, ao utilizar a história de vida, o questionário, a entrevista, é necessário que o aluno conheça cada uma dessas técnicas, seus limites e possibilidades, para saber o que está fazendo e como fazer, o que vai encontrar em cada uma delas e por que elas são, muitas vezes, usadas complementarmente. Com isso, desde o ensino médio, o professor deve ensinar que fazer pesquisa requer uma série de procedimentos prévios, e isso constitui, certamente, um tópico do programa da disciplina.

1.2.1 Práticas de ensino e recursos didáticos

Aula expositiva – Sempre que se pensa em *aula*, imediatamente se pensa em *aula expositiva*. Na realidade, essa é a forma mais conhecida e praticada, o que recentemente tem produzido críticas, sobretudo por parte dos que defendem um “ensino ativo” e quase negam a necessidade da aula expositiva, centralizando a aula no aluno, uma vez que concebem o aprendizado como construção do sujeito – o aluno. Pois bem, a aula

expositiva tem seu lugar ainda, não naquela imagem da aula discursiva como *magister dixit*, “o mestre disse”, da escolástica. Não há mais a preleção do mestre, ininterrupta, que ao fim recebe os comentários, as dúvidas, as questões. Mesmo a aula expositiva é um *diálogo*. Aliás, todo o trabalho – e a esperança – do professor é transformá-la num diálogo, não pretendendo que seja o esclarecimento absoluto do tema do dia, mas o levantamento de alguns pontos e a apresentação de algumas questões que incentivem os alunos a perguntar. Pode ser também um discurso aberto, aliás conscientemente aberto, para provocar a necessidade de questões.

A aula não se reduz à exposição por parte do professor. Há uma variedade fenomênica de que as pessoas pouco se dão conta, mas que é praticada por boa parte dos professores. Apenas a título de lembrança, seguem-se algumas citações: seminário, estudo dirigido de texto, apresentação de vídeos, dramatização, oficina, debate, leitura de textos, visita a museus, bibliotecas, centros culturais, parques, estudos do meio, leitura de jornais e discussão das notícias, assembléia de classe, série e escola, conselho de escola, etc. Tudo isso é praticado, mas ou há uma estreiteza conceitual ou uma rotinização das práticas, de tal modo que só se reconhece ou se pratica como aula, a expositiva.

Seminários – É certo que algumas dessas variações dependem de algum cuidado porque senão também acabam sendo deturpadas no seu uso e têm resultado muito aquém do esperado. É o caso dos *seminários*, que muitas vezes são entendidos como uma forma de o professor descansar, pois eles são realizados de modo que o mestre define vários temas sobre um determinado assunto, divide a turma em tantos grupos quantos forem os temas e depois diz: agora vocês procurem tudo o que existe sobre este tema e apresentem segundo o calendário predeterminado. Assim, nos dias definidos, os grupos de alunos trazem o que encontraram e “apresentam” o que “pesquisaram” para o conjunto da sala. É preciso dizer que um seminário é algo completamente diferente e requer um trabalho muito grande do professor. Ele deve organizar os grupos, distribuir os temas, mas orientar cada um deles a respeito de uma bibliografia mínima, analisar o material encontrado pelos grupos, estar presente, intervir durante a apresentação e “fechar” o seminário. Dessa forma, o professor auxiliará os alunos na produção e na apresentação do seminário, complementando o que possivelmente tiver sido deixado de lado. Possibilitará aos alunos a oportunidade de pesquisarem e de exporem um determinado tema, desenvolvendo uma autonomia no processo e na exposição dos resultados da pesquisa.

Excursões, visita a museus, parques ecológicos – É possível afirmar que essas *práticas* são as mais marcantes para a vida do estudante. Guardam em si a expectativa de se desviar completamente da rotina da sala de aula e de se realizar uma experiência de aprendizado que jamais será esquecida. A escola que puder propiciar a seus alunos esse tipo de experiência deve fazê-lo. Mas quando o custo da excursão é impraticável, uma simples caminhada ao redor do quarteirão ou pelas ruas do bairro da escola, se forem levados em conta aqueles procedimentos críticos de *estranhamento* e *desnaturalização*, pode guardar riquezas visuais interessantíssimas e capazes de propiciar discussões voltadas para a questão dos direitos e dos deveres do cidadão, a preservação ambiental, as políticas públicas, a cultura, enfim, um leque de possibilidades voltadas aos objetivos da Sociologia no ensino médio.

Leitura e análise de textos – Os textos sociológicos (acadêmicos ou didáticos), de autores ou de comentadores, devem servir de suporte para o desenvolvimento de um tema, ou para a exposição e análise de teorias, ou, ainda, para a explicação de conceitos. Eles não “falam” por si sós, dependem de ser contextualizados e analisados no conjunto da obra do autor, precisando da mediação do professor. Ou seja, os alunos precisam saber quem escreveu, quando e em vista do que foi escrito o texto, a fim de que este não seja tomado como verdade nem tenha a função mágica de dizer tudo sobre um assunto. A leitura e a interpretação do texto devem ser encaminhadas pelo professor, despertando no aluno o hábito da leitura, a percepção da historicidade e a vontade de dizer algo também sobre o autor e o tema abordado, sentindo-se convidado a participar de uma “comunidade”.

Cinema, vídeo ou DVD, e TV – Entende-se aqui o *ensino visual* em dois níveis, que não podem ser separados sob pena de se perderem os frutos quando tratados parcialmente. Por um lado, quando se passa um vídeo ou DVD (filme de ficção ou documentário), tem-se a ilustração, o exemplo para a ação, o entretenimento e até o poder catártico que pode provocar a visão de um fato reconstruído pela sua representação – *atualização*. Por outro, tem-se o “estudo” dessa ilustração, da ressurreição, do entretenimento e da catarse, da representação do fato, isto é, a análise e a interpretação da *mensagem* e do *meio*.

Trazer a TV ou o cinema para a sala de aula não é apenas buscar um novo recurso metodológico ou tecnologia de ensino adequados aos nossos dias, mais palatáveis para os alunos – e o público –, que são condicionados mais a ver do que a ouvir, que têm a imagem como fonte do conhecimento de quase tudo. Trazer a TV e o cinema para a sala

de aula é submeter esses recursos a procedimentos escolares – *estranhamento e desnaturalização*.

Não se pode entender uma “educação para a vida”, de que tantos falam, como simples reiteração dos fatos da vida na escola, isto é, repetição dos fatos da vida e vagos comentários – clichês convencionados – acerca desses. Não é porque se fala de problemas sociais e políticos na escola – corrupção, fome, favela, desemprego etc. – que se está cumprindo essa obrigação de trazer a vida para a escola e com isso “preparar para a vida”. Do mesmo modo, a TV e o cinema na escola têm essa dupla disposição: entrar e se chocar com as formas tradicionais do ensino, incorporando as imagens ao ensino predominantemente auditivo; mas *entrar* na escola para *sair* de outro modo: sair da escola para se chocar com as formas convencionais da assistência.

Assim como os diversos aspectos da vida entram na escola na forma de disciplinas – Sociologia, História, Geografia, Física, Língua, etc. – e sofrem aí uma *releitura científica*, passando a constituir uma visão de mundo, uma perspectiva diante da vida, a formação do homem não pode ocorrer como se quer – crítica e cidadã – se não concorrer para *uma perspectiva crítica e cidadã dos meios de comunicação*. Ver TV e filmes em sala de aula é rever a forma de vê-los na sala de estar, de jantar ou nos quartos de casa e nas salas de cinema dos *shopping centers*. Aqui, um recurso didático favorece a discussão de um tema, os meios de comunicação de massa, e não pode ser tratado separadamente.

O uso de filmes na escola tem sido realizado segundo a necessidade de inovação dos *recursos didáticos*⁶ e o filme como objeto de análise, e portanto como reflexão sobre a realidade – uma modalidade de pensamento⁷ – tem se reduzido a pesquisas acadêmicas e à crítica de jornais. Assim, não se visa apenas a reforçar, legitimando, a incorporação de uma nova tecnologia de ensino – a TV, o vídeo e o DVD, o cinema – à sala de aula. Pretendemos levar a uma reflexão sobre o uso do filme como recurso e observar seus efeitos e defeitos; pois aqui, diferentemente do que se diz sobre a TV de modo geral – que o meio é neutro e que tudo depende das intenções de quem o usa –, acredita-se que o próprio meio também “é uma mensagem”, porque os elementos de sua constituição, no caso do filme, já determinam a sua recepção.

⁶ Cf. BITTENCOURT, C. *Cinema, video e ensino de história*. São Paulo, USP (mimeo), 1993; VESENTINI, C.A. *História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes*. Anais do Seminário Perspectivas do Ensino da História, FEUSP, 1988; *Lições com cinema*. Secretaria de educação do Estado de São Paulo, FDE, 1992; ROCHA, A.P. *O filme: um recurso didático no ensino da história?* FRANCO, M. S. *A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais*; PICCHIARINI, R.A. *A constante abstração na produção cinematográfica*.

⁷ “Os grandes autores de cinema nos parecem confrontáveis não apenas com pintores, arquitetos, músicos, mas também com pensadores. Eles pensam com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos”. Cf. DELEUZE, G. *Cinema I - a imagem movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Fotografia – As imagens fotográficas estão presentes na vida desde cedo. Hoje muito mais com máquinas fotográficas digitais, presentes em todos os lugares. Mas as fotografias estão também no passado. Quantas vezes, ao se reunir com a família ou os amigos, surge um álbum de fotografias, onde estão registrados os primeiros momentos e passos na vida, a vida dos pais, parentes e amigos, que permitem analisar fenômenos do universo privado. Mas a fotografia pode ser utilizada também para analisar fenômenos sociais públicos, como manifestações coletivas, situações políticas e sociais importantes, presentes em revistas, jornais ou coleções fotográficas de órgãos públicos, sindicatos e associações, que podem esclarecer muito do que aconteceu no país. As fotografias não são documentos neutros: sempre expressam o olhar do fotógrafo e o que ele quis documentar.

Assim, funcionam como uma espécie de testemunho de alguém que se dispôs a tornar presente momentos da vida privada ou social de uma pessoa, grupo ou classe, do ponto de vista doméstico, local, regional, nacional ou internacional. O uso da fotografia em sala de aula requer alguns cuidados para sua análise. A autoria e a data são sempre importantes. Elas informam cenários, personagens, roupas e acontecimentos que permitem contextualizar a época a que se referem. Integram um sistema simbólico e os códigos culturais de um determinado momento histórico. É necessário, portanto, estar atento a esses aspectos para entender as fotografias.

Charges, cartuns e tiras – Encontrados quase diariamente nos jornais e nas revistas, são dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor. Mas as charges, os cartuns e as tiras não são todos iguais. Existem alguns que apenas apresentam uma situação engraçada ou procuram fazer rir. Outros, entretanto, podem fazer rir, mas também fazem pensar sobre o tema ou a realidade que apresentam.

É esse tipo de humor gráfico que interessa ao professor que quer introduzir uma determinada questão, seja conceitual ou temática. Ao projetar em sala de aula uma charge ou tira de humor, é bem possível que os alunos se sintam instigados a saber o porquê de o professor fazer aquilo. A partir dessa situação, já se cria um ambiente para colocar em pauta o que se pretendia discutir naquela aula. Aí começa a motivação, e a imagem projetada serve de estímulo. Inicia-se, então, uma segunda parte, que é analisar a imagem, seus elementos, por que provoca o riso, de que modo esse discurso se aproxima e se distancia do discurso sociológico, como a “deformação” sugerida pela imagem acerca da realidade *representa* uma realidade em si mesma “deformada”...

2. À GUISA DE CONCLUSÃO

Visa-se com esta proposta a evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter oficial que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir.

Por esses motivos, esta proposta apresenta-se como mais um passo num processo que, se espera, seja de consolidação definitiva da presença da disciplina no currículo do ensino médio, processo descrito na primeira parte desta exposição, que continua com ela e segue com os próprios professores. Assim, o que se oferece é um **ponto de partida**, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos em início de carreira e, portanto, sem experiência em que estribem suas escolhas; outros que, apesar da experiência, querem superar a tendência à *rotinização* ou ao *modismo*, duas graves doenças das práticas escolares. Recorrendo a uma imagem, o que se pensa fazer é dar um amplo mapa da questão, como se fosse o mapa de uma cidade, para cada um se localizar no processo de ensino da Sociologia. Agora cada um deve procurar construir os roteiros para sua prática em cada escola. O mapa da cidade permite visualizar as grandes linhas – bairros, parques, avenidas, etc. –, mas os trajetos, os caminhos nos parques, os percursos pela cidade, cada um é que faz e define, conforme necessidades pessoais ou coletivas, do professor, da escola, dos alunos, da comunidade.

Referências Bibliográficas

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, Semtec, 2004. 338p.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: CEN, 1975.

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).

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1999. 88p.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2001. 194p.

MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Vol. 1. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; Idesp, 1989. p. 111-186.

MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Vol. 2. São Paulo: Sumaré; Fapesp, 1995. p. 107-231.

MACHADO, Celso de Souza. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar**. In: *Revista da Faculdade de Educação*. Vol. 13, nº 1, 1987, p.115-142.

MACHADO, Olavo. **O ensino de Ciências Sociais na escola média**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1996. 199p.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas: IFCHUnicamp, 2000. 157p.

PACHECO FILHO, Clovis. **Dialogo de surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu ensino no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1994. 6 vol., 1085p.

PAOLI, Niuvenius J. **As relações entre Ciências Sociais e educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão e Oracy Nogueira**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1995. Vol. 1, 289p. / vol. 2, 265p.

POPPER, K. **A lógica da investigação científica**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio:** o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), 2002. 170p.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola:** um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.

SILVA, F. L. **História da Filosofia a:** centro ou referencial?, In: NIELSEN NETO, H. (Org.) **O ensino da Filosofia no segundo grau.** São Paulo: SEAF/Sofia, 1986.

SILVA et alii. **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 SOCIOLOGOS, Curitiba, 1º a 4 de abril, 2002. Resumo (texto integral mimeo).

WEBER, Max. **Ciência como vocação.** Brasília/São Paulo: UnB/Cultrix, 1983.