UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores

Fabiana Conceição Ferreira de Lima

Recife

Fevereiro de 2012

Fabiana Conceição Ferreira de Lima

A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores

Dissertação elaborada sob a orientação da Profa. Dra. Silke Weber e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife

Fevereiro de 2012

Catalogação na fonte

Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

L732s Lima, Fabiana Conceição Ferreira de.
A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores / Fabiana Conceição Ferreira de Lima. – Recife: O autor, 2012.
130 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Silke Weber.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Professores de Sociologia. 4. Cidadania. I. Weber, Silke (Orientadora). II. Titulo.

301 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2012-38)

Ata da Sessão de Defesa de Dissertação de FABIANA CCONCEIÇÃO FERREIRA DE LIMA do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.

Aos dois dias do mês de março do ano de dois mil e doze, reuniram-se na Sala de Seminários do 12º andar do prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, os membros da Comissão designada para a **Defesa de Dissertação de FABIANA CONCEIÇÃO FERREIRA DE LIMA,** intitulada **A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E SUA ARTICULAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE CIDADANIA DOS PROFESSORES.** A Comissão foi composta pelas Professoras: **Profa. Dra. Silke Weber (Presidenta/Orientadora); Profa. Dra. Simone Magalhães Brito – Titular Externa (UFPB); Profa. Dra. Rosane Maria Alencar da Silva – Titular Interna (PPGS/UFPE).** Dando início aos trabalhos, a **Profa. Dra. Silke Weber** explicou aos presentes o objetivo da reunião, dando-lhes ciência da regulamentação pertinente. Em seguida, passou a palavra à autora da Dissertação, para que apresentasse o seu trabalho. Após essa apresentação, cada membro da Comissão fez sua argüição, seguindo-se a defesa da candidata. Ao final da defesa, a Comissão Examinadora retirou-se, para em secreto deliberar sobre o trabalho apresentado. Ao retornar, a **Profa. Dra. Silke Weber,** presidenta da mesa e orientadora da candidata, solicitou que fosse feita a leitura da presente Ata, com a decisão da Comissão **aprovando a Dissertação por unanimidade, com indicação para publicação.** E, nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada por mim, secretário do Programa, pelos membros da Comissão Examinadora e pela candidata. Recife, 02 de março de 2012.

Vinícius Douglas da Silva Nascimento – Secretário

Profa. Dra. Silke Weber

Profa. Dra. Simone Magalhães Brito

Profa. Dra. Rosane Maria Alencar da Silva

Fabiana Conceição Ferreira de Lima

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado tranqüilidade, paciência e sabedoria nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, por toda dedicação e esforço para que eu pudesse terminar o meu mestrado.

A todos de minha família que nunca deixaram de acreditar em mim e pelo apoio nas horas mais difíceis, em especial: tia Clélia, Marluce e Ana Cláudia, minha sobrinha, que está sempre ao meu lado em qualquer momento.

A minha orientadora, Profa. Silke Weber, pessoa por quem sinto profunda admiração e respeito, por sua preocupação em me oferecer suporte para a realização deste trabalho, por todos os ensinamentos partilhados, pela confiança que depositou em mim.

A Vinícius Douglas, com amor e gratidão, pelo seu companheirismo, carinho e paciência. Pela importância com que tratou essa etapa da minha vida, por todos os esforços feitos para me ajudar, por seu incansável apoio e por ser um companheiro maravilhoso e dedicado.

A grande amiga e Profa. Rosane Alencar, por todo incentivo e carinho dedicado a mim, não apenas profissionalmente, como também, pessoalmente, por sua preocupação em querer sempre me ver bem e me ajudar sempre que preciso.

A todos os meus professores, pela contribuição com minha formação como pessoa e como profissional. Em especial aos professores, Remo Mutzenberg e Eliane da Fonte.

A todos os meus amigos, pelo apoio que me foi dado, pelos momentos partilhados e por compreenderem minhas ausências. Em especial, Thaminne Moraes, Mikhaella de Paiva, Acássia Silva, Juliana Cintia, Saulo Azevedo, Poliana Nunes, Fellipe Emilson, Anabelly Brederodes, Lara Rodrigues, Rany Matos, Angela Freitas, Madson Rafael, Teresa Oliveira, Fernanda Vieira, Raphael Bezerra e Wagner Santos.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram com a minha formação, me apoiando, incentivando e auxiliando nas várias fases e etapas de conclusão do meu mestrado.

Mantenha sempre presente o foco em seus objetivos. O fogo somente consegue cortar o ferro se permanecer queimando no mesmo ponto. (José Carlos de Lucca)

RESUMO

Com o processo de democratização da sociedade brasileira, em meados da década de 1980, aprofunda-se a visão da educação como mecanismo transformador e agente atenuador das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a Sociologia passa a ser concebida como um dos instrumentos de reflexão crítica sobre a sociedade e foi introduzida como disciplina obrigatória no ensino médio. Este estudo visa a aprofundar aspectos referentes à disciplina, às concepções dos professores quanto à importância da Sociologia no ensino médio e na formação cidadã de seus alunos. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores que ministram a disciplina em Recife. A Análise de Conteúdo procedida indica que o ensino da Sociologia está relacionado à construção do pensamento crítico de seus alunos, reproduzindo o estabelecido nos documentos oficiais; entretanto, a concepção de cidadania está atrelada à questão dos direitos e deveres, numa visão tradicional. Por outra parte, indica que preponderam temas atuais relacionados ao dia-a-dia dos alunos nos conteúdos trabalhados pelos professores, o que se relaciona com a falta de formação específica ou o desinteresse dos alunos. Concepções distintas de cidadania convivem, pois, no processo de reintrodução da Sociologia no ensino médio: aquelas presentes nos documentos oficiais e as defendidas pelos professores que a ministram de forma predominante com base senso comum.

PALAVRAS CHAVE - Ensino da Sociologia; Cidadania; Educação

ABSTRACT

Throughout the process of democratization of Brazilian society, at the mid-eighties, there was an intensification of the usage of education as a mechanism for transformation and to reduce the social inequalities. According to this perspective, Sociology became an instrument of critical reflection of society and was taken as a compulsorily discipline of the secondary school's curriculum. This research aims to shed a light on the issues related to the discipline of Sociology, the teachers' views regarding the importance of the teaching of Sociology on the secondary schools and at the students' background regarding the citizenship. As such, it was carried out interviews with the school lecturers from Recife. The analysis of the data shows that the teaching of Sociology is related to the construction of the critical perspective of the students, reproducing what has been affirmed through the official documents. Nevertheless, the conception of citizenship is linked to the matter of rights and duties, departing from a traditional perspective. On the other hand, it observes that at the content exposed by the lecturers there is a stress on contemporary themes related to the daily life of the students. It has relation with the lack of specialized formation or the lack of interest on the part of the students. Different conceptions of citizenship coexist, since at the process of reinsertion of Sociology at the secondary school: those present on the official documents and the ones defended by the lecturers which are founded mainly on the common sense.

KEYWORDS – teaching of Sociology; citizenship; education

SUMÁRIO

Introdução 3

Capítulo 1 – Sociologia e sua presença nos currículos das escolas... 11 brasileiras

1.1 O ensino da Sociologia no final do século XIX e início do século XX 11

1.2 O ensino da Sociologia no período pós-guerra 19

1.3 Sociologia, democracia e cidadania 23

Capítulo 2 – Elementos do debate sobre cidadania 32

2.1 Um pouco de história do conceito 32

2.2 Aspectos do debate brasileiro 38

Capítulo 3 – Caminho metodológico da pesquisa seguido do perfil dos professores 45

3.1 Estudos qualitativos e seu uso na pesquisa 45

3.2 Perfil dos professores entrevistados 51

Capítulo 4 – Educação, ensino de Sociologia e cidadania 55

4.1 A concepção de cidadania nos documentos oficiais 56

4.2 Alguns desafios para o ensino de Sociologia 63

Capítulo 5 – A importância da Sociologia e os seus professores 67

5.1 Função da Sociologia na formação dos alunos 68

5.1.1 – relações interpessoais 68

5.1.2 – coisas do mundo 69

5.1.3 – dificuldades em ministrar as aulas 71

5.1.3.1 – formação 71

5.1.3.2 – recursos disponíveis 78

5.1.3.3 – condições de trabalho 80

5.1.3.4 – interesse dos alunos 82

5.1.3.5 – conteúdos trabalhados 85

5.1.3.5.1 – conhecimento acadêmico 85

5.1.3.5.2 – cidadania 86

5.1.3.5.3 – problemas atuais 88

5.1.3.5.4 – preparação para ENEM e vestibular 91

Capítulo 6 – Sociologia, desenvolvimento

do pensamento crítico e cidadania 94

6.1 Sociologia e desenvolvimento do pensamento crítico 94

6.1.1 – senso comum 95

6.1.2 – desvalorização do conhecimento sociológico 96

6.1.3 – depende do professor e do aluno 97

6.2 Cidadania e o seu significado 99

6.2.1 – direitos e deveres 100

6.2.2 – construção individual e social 103

7. Considerações gerais 105

8. Referências bibliográficas 109

Introdução

Esta pesquisa é fruto de inquietações que surgiram ainda durante a pesquisa que resultou na monografia de conclusão do curso de Ciências Sociais, em 2008, intitulada *"Contextualizando a sociologia no ensino médio sob a perspectiva da teoria crítica do currículo",* tendo em vista a importância que vem sendo dada, hoje em dia, à Sociologia enquanto disciplina escolar. Discutiu-se então não apenas o seu processo de institucionalização, como também, sua posição no currículo oficial, a organização dos conteúdos, os objetivos a que essa disciplina se propõe a alcançar no ensino médio, seus métodos de ensino, os profissionais que atuam ministrando as aulas.

Esse debate remete a questões da educação e de políticas a ela relacionadas uma vez que "as desigualdades educacionais são o principal correlato das desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida" (SCHWARTZMAN, 2005, p 2). A educação reflete também as contradições que fazem parte do contexto social uma vez que o acesso à mesma se dá dentro de uma lógica hierárquica. De acordo com Bourdieu & Passeron (1975), a escola é vista como uma instituição que reproduz e legitima os privilégios sociais. Por outro lado, outras correntes, geralmente, inspiradas em Gramsci, atribuem à educação e à escola papel importante na formação e exercício da cidadania, salientando o seu lugar na construção da democracia.

Com o processo de democratização da sociedade brasileira em meados da década de 1980, aprofunda-se a visão da educação com instrumento transformador e como agente atenuador das desigualdades sociais. A partir desses debates espera-se da escola uma resposta para a formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de exercer sua cidadania (BRASIL, 1996), tal como, aliás, é estabelecido pela LDB n. 9394/96, Art. 35, Inciso III. Nele se define como finalidade do ensino médio – "o aprimoramento do educando como

pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico", o que tem fundamentado a formulação de legislação complementar, bem como, motivado o debate social e acadêmico a respeito deste nível de ensino, com ênfase na composição de seu currículo e na formação e atuação dos professores.

Nessa perspectiva, entidades representativas da Sociologia, concebendo-a como um dos instrumentos de reflexão crítica sobre a sociedade, se empenharam em introduzi-la como disciplina obrigatória, o que foi estabelecido pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006. Atribui este Parecer à Sociologia a tarefa de promover a reflexão crítica voltada para a cidadania, ou seja, levar o jovem a pensar sobre como se sente no mundo, sua capacidade para transformá-lo e assim favorecer sua inserção social. Como afirma Gilson Teixeira Leite no jornal *A Gazeta*, conforme Sarandy (2004, p 121-122):

> problematizar a vida do próprio aluno, sua existência real num mundo real, com suas implicações nos diversos campos da vida: ético-moral, sociopolítico, religioso, cultural e econômico (...) tendo a (...) Sociologia (...) muito a contribuir com a formação do jovem naquilo que lhe é mais peculiar: o questionamento.

Embora entidades representativas da Sociologia e instâncias de formulação de legislação tenham se tornado aliadas na defesa do papel da disciplina na construção dessa cidadania crítica há o reconhecimento de obstáculos de ordem estrutural que precisam ser superados para que seja criado um ambiente favorável a um ensino de Sociologia transformador da sociedade, dentre os quais se destacam os professores.

Uma das questões que se impõe a esse respeito é a de saber se tal concepção é compartilhada por aqueles a quem é dada a tarefa de apresentação do conhecimento científico sobre a sociedade. Uma das formas de enfrentá-las é aprofundar o

conhecimento sobre aspectos referentes à formação e à prática de professores que lecionam esta disciplina, sobretudo, apreender concepções destes profissionais quanto à importância da Sociologia no ensino médio e na formação de seus alunos. É o que se propõe a fazer com esta pesquisa.

Tendo em vista que se tornou consenso fazer a relação entre o ensino da Sociologia e a formação de um cidadão crítico, cabe perguntar como é percebida, pelos professores, essa formação crítica para a cidadania? O que significa, de fato, para eles, essa especificidade da Sociologia, até porque o termo cidadania tem diferentes significados no tempo e no espaço.

A concepção de cidadania é algo que está sempre em permanente construção. Esse conceito teve sua origem na Grécia e significava ter vida política ativa na comunidade, mas esse privilégio era restrito ao pertencimento ou não a determinados setores sociais, ou seja, ser cidadão era direito de uma minoria (MANDUCA, 2006; RIBEIRO, 2002). A cidadania, no sentido moderno, emerge com o Iluminismo decorrente de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. Essa passa a ser construída a partir do direito dos indivíduos sob os princípios da igualdade, liberdade e fraternidade. Esse desenvolvimento culmina num conjunto de direitos que, no Ocidente, teria evoluído, conforme T. H. Marshall (1978), dos Direitos Civis, aos Direitos Políticos e finalmente com a luta pelos Direitos Sociais.

A cidadania, tal qual concebida no Ocidente, está ligada ao Estado e ao sistema político que o organiza; é a condição que permite a qualquer indivíduo gozar de seus direitos políticos, civis e sociais (MANDUCA, 2006). Atualmente, com a ascensão dos movimentos sociais, representando diversos grupos, sejam eles feministas, raciais, homossexuais, dentre outros, existe uma ampliação do conceito de cidadania que acompanha as profundas transformações sociais, culturais e políticas ocorridas no

Ocidente, ao mesmo tempo em que requer o reconhecimento de novos atores ou agentes sociais. Ser cidadão é não só ter direito à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho, à liberdade à igualdade perante a lei, ou seja, ter direito a uma vida digna, mas também participar de sua construção. Assim, uma variedade de atitudes na luta diária por direitos e para assegurar os que já existem caracteriza a prática da cidadania, que inclui a afirmação da diversidade, o direito à diferença. Dessa forma, cabe perguntar se esta discussão encontra-se presente nas concepções e práticas dos professores que lecionam Sociologia no ensino médio.

O ensino de Sociologia no ensino médio no Brasil é caracterizado por um movimento pendular. Esse movimento vai de sua inclusão à sua exclusão, repetidas vezes, em razão de tensões ideológicas e divergências pedagógicas. Para Guelfi (2005), esse é um momento em que a Sociologia, como resultado das reivindicações de diversas entidades ligadas à área, torna-se, enfim, obrigatória nesse nível de ensino e passa a ter visibilidade nacional. É preciso, porém lembrar, que essa visibilidade é relativa em razão da persistência da indefinição de uma identidade escolar, mesmo em um contexto em que se procura delinear uma configuração específica do ensino médio. Para Fernandes:

> a posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de educação estática, que visa unicamente a conservação da ordem social. (...) Não é preciso muita sagacidade para se perceber que, mantendo-se as condições atuais, o sistema educacional brasileiro não comporta um Ensino Médio em que as Ciências Sociais possam desempenhar algum papel (FERNANDES, 1980, p 112-113).

Essa intermitência, dentro do ambiente escolar, tem dado à Sociologia uma posição ainda pouco consistente no rol de disciplinas que fazem parte da grade curricular do ensino médio e também não há um grupo de professores que possa trocar experiências na

área, como acontece com disciplinas mais tradicionais. Trata-se de um campo profissional ainda restrito e muitas vezes desenvolvido por professores sem formação específica, o que tem suscitado a procura de alternativas imediatistas para solucionar problemas de formação e de prática pedagógica (MOTA, 2003; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002). No texto das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), embora seja considerada que essa falta de tradição pode trazer benefícios, pois daria ao professor certa liberdade, encontramos a seguinte afirmativa:

> (...) 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 programáticas de 10 professores, certamente se encontrarão uns dois tópicos comuns, ainda assim não idênticos (OCNEM, 2006, p 115).

Esse caráter intermitente se, por um lado, prejudicou a institucionalização da Sociologia nesse nível de ensino e a formação específica de seus agentes, por outro, tornou-se objeto de várias pesquisas (GUELFI, 2004; MOTA, 2005; OCNEM, 2006). No entanto, há ainda pouca discussão sobre os conteúdos, metodologias, recursos do ensino, bem como a respeito de seus professores (OCNEM, 2006). Para Ileize Fiorelli (2003, p 3):

> O tema ‘ensino de sociologia’ não tem sido objeto de muitas pesquisas seja nos cursos de pós-graduação em Educação, seja nos cursos de Ciências Sociais. Certamente, uma das razões para isso é o fato dessa disciplina não figurar sempre nos currículos das escolas de ensino médio.

Com efeito, apesar desta disciplina ter garantido a sua obrigatoriedade na grade curricular deste nível de ensino, seu espaço se limita a uma aula por semana; geralmente na terceira série, com duração de cinqüenta minutos, sendo ministrada, geralmente por profissionais sem a formação específica, que assumem a disciplina para complementar sua carga horária. Se, por um lado, temos a valorização da Sociologia, por meio dos dispositivos legais, que garantem sua importância para a formação dos jovens; por outro, seus professores se vêm na condição de um grupo, que ainda não garantiu, efetivamente, seu espaço no mundo do trabalho. Como enfatiza Silva (2004, p 83):

> É interessante observar que a volta desta disciplina implica em inúmeros problemas, tais como: a falta de tradição, experiência e pesquisa sobre o ensino de Sociologia; a falta de material didático adequado aos jovens e adolescentes; a falta de metodologias alternativas e eficazes no ensino desta disciplina.

Esses problemas se tornam ainda mais preocupantes quando somados à falta de formação específica e/ou continuada dos professores, estes, em sua maioria, tem a formação em outras áreas, ou seja, não possuem instrumentalidade teórica adequada para a elaboração de suas aulas e assim conseguirem amenizar os problemas citados acima. Nesse contexto, exige-se que, com ou sem formação, o docente, assuma a sua responsabilidade social e política, e possa conduzir a disciplina Sociologia de forma que ela promova nos alunos uma consciência crítica que supere o senso comum, e assim possam elaborar suas concepções de mundo e se reconheçam como cidadãos.

Os poucos estudos realizados sobre professores voltam-se para a formação inicial e continuada dos docentes de Sociologia e de como os saberes específicos são passados aos alunos, na perspectiva de conceber essa disciplina como uma ciência em interação reflexiva com a realidade (MEUCCI, 2000; MOTA, 2005, LEITHÄUSER e WEBER,

2010). Nosso estudo procurará considerar a perspectiva dos professores acerca da função e das finalidades da Sociologia na formação do aluno de Ensino Médio e apreender dificuldades por eles vivenciadas nas situações de ensino e aprendizagem, que contribuam para a formação de um cidadão crítico.

Para dar materialidade a esta proposta foram feitas entrevistas semi-estruturadas com 15 professores que ministram aulas de Sociologia em escolas públicas estaduais da Cidade do Recife. Considera-se que a entrevista é uma técnica que permite obter elementos para explicitar a importância atribuída à Sociologia pelos professores em contraposição às expectativas contidas nos documentos oficiais. Acredita-se que ela permite apreender o sentido da defesa do ensino da Sociologia como formadora de uma visão crítica para a cidadania e indicar até que ponto o discurso exposto nos documentos oficiais se apresenta de forma hegemônica na visão dos professores entrevistados. Espera-se que os significados de Sociologia e de cidadania, assim apreendidos se acrescentem ao debate a respeito da complexidade envolvida na relação professor e sociedade, permeada pela disputa por projetos de sociedade democrática.

A parte estruturada da entrevista permitiu conhecer o perfil dos professores que, atualmente, lecionam Sociologia no ensino médio em Recife, uma vez que se obteve informação a respeito da idade; sexo; tempo que leciona; tempo que ensina Sociologia; outras disciplinas que ministra, além da Sociologia; formação; escolas em que dá aulas; quantidade de turmas ministradas.

Para a análise das entrevistas, tomamos a perspectiva da análise de conteúdo, por entendermos as verbalizações dos docentes como construção social de significados em contexto histórico-social determinado que delimita suas condições de produção. Verbalizações refletem uma visão de mundo vinculada a seu autor e à sociedade em que vive.

A apresentação da pesquisa está estruturada em cinco capítulos. No capítulo 1, fazemos um histórico da presença/ausência da Sociologia nos currículos do ensino médio, articulando-a com as ideologias que dão suporte à formulação dos currículos apresentados, mostrando que a sua construção não se dá de forma neutra. No capítulo 2, trazemos uma reflexão sobre o conceito de cidadania, como este se desenvolveu desde sua "criação" até os dias de hoje, mostrando como sua concepção está relacionada ao tempo e ao espaço, e também o que tem influenciado no seu desenvolvimento. Já no capítulo 3, justificamos a escolha por métodos qualitativos, a decisão de analisar legislação e documentos oficiais a respeito do ensino de Sociologia e de recorrer à entrevista como forma de abordar os sujeitos da pesquisa, bem assim, o procedimento da análise de conteúdo na interpretação das verbalizações de professores que ministram atualmente Sociologia no ensino médio. Ainda neste capítulo apresentamos o perfil dos entrevistados, com ênfase na sua história profissional. O capítulo 4 busca sistematizar concepções de cidadania expostas nos documentos oficiais, associando-as às demandas por formação específica na área. O capítulo 5 tem como material as verbalizações obtidas durante as entrevistas, as quais são organizadas em torno da importância dada ao ensino da Sociologia, e às dificuldades em ministrá-lo. No capítulo 6 é apresentada a forma como os professores percebem as finalidades da Sociologia, com destaque para as suas concepções de desenvolvimento e cidadania do pensamento crítico. Observa-se, finalmente que o debate acerca da construção de cidadania, tem enfatizado ora direitos e deveres, ora construção de identidade e/ou participação política, mas que ainda prevalece a primeira concepção.

Capítulo 1

Sociologia e sua presença nos currículos das escolas brasileiras

Para podermos melhor fundamentar o estudo proposto, nos situamos quanto ao processo de inclusão da Sociologia nas escolas de nível médio. Sendo assim, faremos um histórico da Sociologia nas escolas secundárias brasileiras, atualmente ensino médio, procurando observar os motivos pelos quais, em determinados momentos, a Sociologia era proposta como disciplina obrigatória ou era colocada como optativa, ou simplesmente retirada dos currículos.

1.1 O ensino da Sociologia no final do século XIX e início do século XX

Santos (2002, p 27), em seu estudo, divide o histórico da disciplina Sociologia nas escolas brasileiras em três fases: (1891-1941) período de institucionalização da Sociologia no ensino secundário; (1942-1981) período de ausência como disciplina obrigatória e (1982-2001) período de reinserção gradativa da disciplina no ensino médio. É esta divisão que orientará a análise sobre as idas e vindas da Sociologia na educação brasileira.

É interessante considerar, de início, que, no Brasil, ao contrário do que aconteceu na Europa, a Sociologia primeiramente foi instituída no ensino secundário e só entre os anos de 1933 e 1934 é que surgem os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais[1] em São Paulo e no Distrito Federal, na época Rio de Janeiro, sendo um dos seus objetivos a

[1] Escola de Sociologia e Política de São Paulo em 1933; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP - 1934 e Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ -, em 1935

formação de professores. Como afirma Gomes (1986, p 517) "a Sociologia no Brasil se institucionalizou pela mão do educador".

A proposta de inclusão da Sociologia nos currículos oficiais do ensino secundário ocorreu pela primeira vez em 1870, quando Rui Barbosa sugeriu a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, mas esse encaminhamento não chegou a ser votado. Em 1891, já no Governo Provisório da República, foi novamente proposta a obrigatoriedade dessa disciplina chamada "Sociologia e Moral" (MEUCCI, 2000, p10), no ensino secundário, mas essa reforma não foi operacionalizada (MOTA, 2003; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002). Nesse período, temos uma concepção de educação constituidora da cidadania, ou seja, a educação seria o fundamento da cidadania. Mas também, nesse período, a população brasileira, em sua maioria, era constituída por analfabetos e estes eram excluídos do direito de votar, direito este concebido como exercício da cidadania.

O processo de transição do Império para a República é marcado pela necessidade de esquecimento do passado. Para os republicanos, a monarquia se caracterizava por um período de atraso e dependência e assim tinham como ideal a democracia, cujo principal ideal era a participação do povo através do voto, para caracterizá-lo como cidadão. Nesse novo período foi exigido da escola uma nova postura, que promovesse a associação entre escolarização e cidadania, o que se realizou por intermédio de reformas educacionais.

As reformas desenvolvidas no período republicano tinham como base o pensamento positivista, desenvolvido por Auguste Comte, cujo objetivo era romper com o pensamento teológico; evidenciando a razão como fonte de conhecimento. Para os positivistas, a sociedade poderia ser analisada da mesma forma que os fenômenos da natureza e, nesse caso, a Sociologia exerceria papel fundamental na formação de jovens, pois tratando-se de uma ciência da sociedade permitiria "fundamentar e enquadrar as idéias sociais"

(ARON, 1982, p 107). Era, então, defendido o fim do analfabetismo e a idéia de educação para todos, tudo isso embutido em um forte ideal nacionalista de construção de uma identidade nacional, que pregava a valorização da língua e da cultura nacionais, além do amor à pátria, o dever cívico e o combate às influências estrangeiras.

> (...) em Sociologia, os alunos estudariam os princípios que regulavam o comportamento racional e científico necessários para a consolidação da organização social republicana. Por isso, o nome da disciplina era Sociologia e Moral com os seguintes conteúdos: elementos de economia política (produção de riquezas, trabalho, consumo, capital, impostos e orçamento) e noções de direito pátrio (organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil, direito civil e direito comercial) (SANTOS, 2002, p 3).

Sendo assim, a escola passa a ter grande relevância por ser considerada como um ambiente onde os ideais republicanos deveriam ser introduzidos (SARANDY, 2004; SANTOS, 2002). Dessa forma, a Sociologia é inserida no campo da educação no Brasil por influência do pensamento positivista e já se coloca a ambigüidade entre Moral e Cívica e o ensino da Sociologia.

A Reforma Benjamin Constant (1890-1891) aprovou o *Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal*, (DECRETO nº 981 - de 8 de novembro de 1890). Ela foi produto da Proclamação da República e com isso abarcava os seus ideais. Essa Reforma rompeu com a tradição do currículo clássico jesuítico para introduzir um currículo baseado no princípio científico de Comte.

Estabelecendo a duração de sete anos para o ensino secundário, a Reforma buscava a substituição do ensino acadêmico por um currículo mais amplo, com a inclusão de disciplinas científicas. A Sociologia então, através dos princípios positivos de

investigação, era vista como capaz de possibilitar a explicação do comportamento humano e a organização social (MOTA, 2003; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002).

Na Reforma Benjamin Constant percebemos que, embora não existisse clareza quanto à relação entre instrução e cidadania, há a concepção da importância da educação para a formação dos futuros cidadãos, ela seria o instrumento que garantiria a formação de uma visão de mundo aos indivíduos. Acreditava-se assim que: "a tarefa do sistema educacional seria despertar habilidades particulares dos indivíduos, articulando-as às necessidades de construção de uma nacionalidade brasileira" (TOMAZINI e GUIMARÃES, 2004, p 202).

Mas esta Reforma só foi parcialmente operacionalizada, pois alguns dispositivos legais a modificaram gradualmente, até que no ano de 1901, a Reforma Epitácio Pessoa, que retoma uma orientação mais humanista como contraponto ao positivismo, estabelece o ensino secundário como preparatório do ensino superior. O ensino da Sociologia perde, oficialmente, sua obrigatoriedade, sem ao menos ter sido ofertada, além de reduzir a duração do ensino secundário de sete para seis anos (MOTA, 2003; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002).

A partir daí, discussões acerca do desenvolvimento do país, do papel da Sociologia e da educação são retomadas por alguns intelectuais como Gilberto Freyre, Fernando de Azevedo, Delgado de Carvalho e Carneiro Leão, com o intuito de procurar entender as razões do fracasso da República (SANTOS, 2004). Para eles, esse fracasso se deu por conta do ensino ser destinado à minoria da população, desconectado da realidade brasileira. Nesse período, a Sociologia passa a fazer parte das diversas discussões do ambiente intelectual e o discurso sociológico passa a ser empregado entre políticos, acadêmicos, escritores e jornalistas (NAGLE, 1976). É justamente por conta dessa

discussão que, em meados da década de 1920, é reiniciado o processo de inclusão da Sociologia no ensino secundário.

Em 1925, é proposto que a Sociologia venha a fazer parte, de forma obrigatória, dos currículos das escolas secundárias brasileiras, conforme Reforma conduzida pelo Ministro Rocha Vaz - *Decreto nº 16.782 - A, de 13/01/1925* (MOTA, 2003; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002). Temos então, sua oferta aos alunos do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 1925, e aos alunos dos cursos Normais dos Estados de Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro, em 1928 (CARVALHO, 1999). Essa Reforma tinha motivos semelhantes aos da Reforma proposta por Benjamin Constant, principalmente no que se referia ao ensino secundário estar voltado para a formação dos jovens.

Sendo assim, o ensino secundário, nesse contexto, tem como característica o modelo seriado forçando, assim, a articulação e a continuidade dos estudos obrigatórios e, dessa forma, são extintos os cursos preparatórios. A Reforma Rocha Vaz defendia a idéia de que o currículo deveria preparar o aluno para a vida e não para o ensino superior. A Sociologia era obrigatória no 6º ano, mas no caso essa série não era obrigatória para a aquisição do certificado de conclusão dos estudos. Bastava, para isso, que o aluno concluísse o 5º ano para poder prestar o exame vestibular. Ao término do 6º ano era concedido ao aluno o certificado de bacharel em Ciências e Letras (MOTA, 2003; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002).

Em 1931, a Reforma Francisco Campos (DECRETO nº 19.890 - de 18 de abril de 1931) fez modificações na estrutura curricular do ensino secundário, dentre as quais podemos destacar a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o primeiro que ofereceria uma formação geral, com duração de cinco anos e o segundo, que seria uma formação complementar, destinada à preparação para o ingresso no ensino superior, sendo assim, temos o retorno dos cursos preparatórios (SANTOS 2004; TOMAZINI e

GUIMARÃES, 2004). A Sociologia, então "volta (...) como disciplina obrigatória no quadro geral de matérias destinadas aos cursos complementares e à preparação de alunos para ingresso nas faculdades e universidades" (TOMAZINI e GUIMARÃES, 2004, p 203-204).

Essa Reforma estava relacionada com o projeto centralizador instalado com a Revolução de 1930. Esse período se caracteriza por intensas transformações na sociedade brasileira, marcadas pelo enfraquecimento da influência das oligarquias rurais e o crescimento da industrialização e da urbanização, o que significou uma aceleração no lento processo de consolidação do capitalismo brasileiro.

Para Tomazini e Guimarães (2004, p 203-204) "Nessa época a proposta curricular da disciplina tem o intuito de condicionar o aluno a entender e a decodificar os princípios que regulam o comportamento racional e científico necessários para a consolidação da organização social republicana". A educação, nesse contexto, passa a ser vista como principal instrumento para o desenvolvimento do país (MOTA, 2003, SARANDY, 2004; SANTOS, 2002). Para Romanelli (1987) essa discussão sobre a educação e o desenvolvimento da sociedade brasileira culmina, em 1932, no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", suscitado por Fernando de Azevedo, com a participação de mais outros 25 intelectuais, que salientava ser a educação um problema social e, dessa forma, deveria ser tratado cientificamente através da Sociologia.

> A educação não tinha sido, até então, objeto de cogitações senão de ordem filosófica e estritamente administrativa, no Brasil. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente (ROMANELLI, 1987, p 146).

Na visão desses intelectuais, a Sociologia formaria e capacitaria jovens de forma a que estes pudessem desenvolver raciocínio investigativo e assim compreender os problemas nacionais e encontrar caminhos para solucioná-los. Seriam os jovens, então, os agentes de transformação da sociedade brasileira (MEUCCI, 2000). Sendo assim, Tomazini e Guimarães (2004, p 204) observam que, nesse período:

> Os autores dos primeiros manuais didáticos de Sociologia elegem os temas, teorias e conceitos da nova disciplina; reúnem métodos e procedimentos considerados adequados à análise sociológica; traduzem pequenos trechos de textos inéditos e passam a acolher as expectativas em relação à contribuição de um novo campo de conhecimento. Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda e Fernando de Azevedo despontam como os intelectuais da chamada geração de 30.

Para Nagle (1976, p 20), "a contribuição da Sociologia no sistema educacional fora, sobretudo o auxílio na formação de uma nova tradição intelectual". Para tanto, a Sociologia foi concebida como um conhecimento especializado, ou seja, um conhecimento pragmático que pudesse favorecer a compreensão da realidade social. Dessa forma, as aulas expositivas deveriam ser evitadas e as atividades de aula deveriam estar centradas no aluno, com ênfase na construção de seminários e pesquisas (SANTOS, 2004). Entretanto, como analisa Amaral Fontoura (1976, p 37), na prática, essa disciplina não era trabalhada por seus professores de forma a contemplar os objetivos almejados:

> Salvo exceções, realiza-se ainda, entre nós, um ensino de Sociologia morta. Decoram-se definições. Fica-se no terreno estéril das digressões sobre escolas, sobre teorias, sobre orientações metodológicas. O estudo dos problemas vivos, a discussão palpitante sobre os problemas sociais são inteiramente abandonados! Chegamos ao seguinte cúmulo: discutem-se problemas sociais por toda parte menos na aula de Sociologia (Fontoura, *Apud* Nagle, 1976).

Meucci (2000) enfatiza em seu estudo que essa situação se deu também por falta de orientações pedagógicas consistentes. Com efeito, não havia, nesse período, cursos de nível superior de Ciências Sociais que pudessem fundamentar os estudos na área, mas tão somente a organização de cursos complementares voltados ao exame vestibular; onde o ensino da Sociologia tinha lugar.

No ano de 1942, com a reforma educacional coordenada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema (DECRETO-LEI nº 4.244 de 9 de abril de 1942), a Sociologia é retirada dos currículos oficiais, permanecendo apenas nas Escolas Normais.

> Com a intenção de desatrelar o ensino secundário do ensino universitário, a reforma de Capanema extinguiu os cursos complementares que preparavam para as carreiras superiores. O ensino de sociologia, então, perdeu a obrigatoriedade, visto que a disciplina era tida como preparatória para as carreiras de direito, medicina e engenharia (MOTA, 2005, p 94).

De acordo com Silva (2004, p 79), essa Reforma "significou o retorno da concepção humanística clássica como fundamento da organização curricular em substituição a concepção científica moderna que inspirou a Reforma Francisco Campos de 1942".

A Reforma Capanema fez a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, organizado apenas em um curso, com duração de quatro anos; e o colegial, organizado em dois cursos (científico- voltado para o estudo das ciências- e clássico-voltado para a formação intelectual), com duração de três anos (SANTOS, 2004). E como um dos objetivos da Reforma era de desatrelar o ensino secundário do ensino superior, mais uma

vez foram retirados os cursos preparatórios. E como conseqüência da retirada desses cursos temos, segundo Santos (2004, p 143):

> a eliminação daquelas disciplinas como a Psicologia, a Geofísica e a Sociologia, que na perspectiva posta pela Reforma Capanema desempenhavam uma função mais preparatória do que formativa. Nessa Reforma, então, a Sociologia perde seu caráter de disciplina e alguns de seus conteúdos passam a integrar a proposta curricular de Filosofia no 3º ano do curso clássico.

Em observância ao exposto acima salientamos que a ênfase da proposta da Reforma Capanema repousa no fortalecimento de conteúdos associados às áreas de saber consolidadas como a Matemática, a Literatura, as línguas clássicas e a Filosofia. Tal postura coloca a Sociologia em uma posição marginal e acaba por fragilizar sua legitimidade enquanto disciplina.

1.2 O ensino da Sociologia no período pós-guerra

Após o término da Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo, no Brasil, ambos no ano de 1945, surge a expectativa de redemocratização do país. Esse contexto torna propício o debate sobre o retorno da Sociologia na escola secundária, o que culmina, segundo Jinkings (2007, p 120), na organização do *Symposium* sobre o Ensino da Sociologia e da Etnologia:

> com a participação professores e estudantes dos cursos de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo. Nele foram apresentadas análises que apontavam para a necessidade e a finalidade da integração efetiva da Sociologia no sistema educacional brasileiro e tratavam das

> potencialidades educativas do professor da disciplina no país.

Destacamos então, no fim da década de 1940, concernente ao ensino superior, o desenvolvimento de "pesquisas fundamentais para a formação do pensamento e da identidade social do país" (TOMAZINI e GUIMARÃES, 2004, p 205), elaboradas por um grupo de sociólogos, dentre os quais salientamos Florestan Fernandes e Antônio Cândido.

Diante dessa configuração, no ano de 1954 é realizado o I Congresso Brasileiro de Sociologia; nesta ocasião, Florestan Fernandes apresentou a comunicação "O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira", onde o autor analisa as condições de introdução da disciplina Sociologia nas escolas secundárias e afirma que:

> O ensino das Ciências Sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e o fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1980, p 90).

Em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil que, embora tenha inovado ao conceder aos Estados autonomia na organização do ensino secundário quanto às disciplinas e aos conteúdos, pois "caberia ao Conselho Federal de Educação indicar cinco disciplinas obrigatórias, para todo o país e caberia aos Conselhos Estaduais de Educação indicarem as disciplinas complementares e as optativas" (SANTOS, 2004, p 144), não modificou, a natureza da organização da educação estabelecida pela Reforma Capanema. Sendo assim, este nível de ensino continua dividido em ginasial e colegial e a Sociologia continua fazendo parte dos currículos como

disciplina facultativa ou optativa. E isso se mantém na LDB seguinte, Lei nº 5.692/1971 (SANTOS, 2004, OCNEM, 2006).

Em 1962, temos a publicação de "Os novos currículos para o Ensino Médio", através do Conselho Federal de Educação e do Ministério da Educação, onde estava elencada a lista de disciplinas obrigatórias, complementares e optativas, mas a Sociologia não fazia parte de nenhuma delas. Santos (2004, p 144) enfatiza que "a decisão de ofertar as disciplinas optativas era das escolas. Como estas não dispunham de recursos humanos, via de regra, então mantinham somente a oferta das disciplinas obrigatórias e complementares".

Em 1964, por meio de golpe militar, é instaurado, no Brasil, o regime autoritário, o que praticamente extinguiu a presença da Sociologia nas escolas de nível médio. Com a Reforma Jarbas Passarinho, em 1971, (LEI nº 5.692) temos ênfase no ensino profissionalizante, pois com o aumento da industrialização do país, isto resolveria o problema da falta de trabalhadores qualificados. Segundo Santos (2004, p 149), para a construção da cidadania tanto na Reforma Capanema, quanto na Reforma Passarinho:

> a Sociologia era desnecessária. Somente alguns dos seus conceitos, em especial aqueles relacionados aos processos de integração, tinham alguma importância, por isso foram absorvidos por outras disciplinas. A disciplina em si, com seu arcabouço teórico e com seus métodos e técnicas de pesquisa, mais que dispensável era indesejável.

Essas duas Reformas tinham como objetivo a formação de indivíduos que se sentissem integrados à nação, indivíduos impregnados de civismo e patriotismo, capazes de garantir a ordem à pátria. A Sociologia então foi substituída por disciplinas como: Estudos de Problemas Brasileiros (EPB); Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

O Segundo Grau então foi dividido em três partes: - núcleo comum, cujas disciplinas eram obrigatórias a todos os cursos e indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE); - mínimos profissionalizantes também tinham as disciplinas indicadas pelo CFE e, na parte diversificada, as disciplinas eram indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Também aqui, a Sociologia não foi selecionada para compor alguma das etapas estabelecidas tendo, aliás, ocorrido a sua retirada dos cursos Normais, dos quais fazia parte desde 1928 e, em seu lugar, foi oferecida a disciplina Fundamentos da Educação (SANTOS, 2004). Segundo o mesmo autor (2004, p 170), ao analisar o histórico das Reformas do Ensino Secundário, observa-se que há:

> Uma alternância (...) entre elementos de duas concepções epistemológicas: a clássica ou humanista e a científica ou pragmática. Dessa forma, ora tivemos propostas curriculares com base nos conteúdos tradicionais, ora propostas fundamentadas nas inovações da ciência. É importante lembrar que a presença dessas concepções foi matizada pelo contexto histórico e intelectual da época de cada Reforma.

Em finais da década de 1970, o fracasso das políticas sociais e do modelo econômico entre outros aspectos, levam à crise o regime militar. Assim, nos anos de 1980, o movimento para a redemocratização do país coloca a educação como uma de suas principais reivindicações, pois esta era concebida como fundamental para o exercício da cidadania.

A mobilização pelo retorno da Sociologia aos currículos do 2º grau se intensifica nesse período, envolvendo sociólogos, estudantes, educadores e políticos. Por outro lado, a crítica ao modelo profissionalizante do 2º grau conduz o governo a flexibilizar a "legislação educacional com a Lei n 7.044/82 e revoga a obrigatoriedade do ensino

profissionalizante, abrindo a possibilidade de os currículos serem diversificados" (OCN, 2006, p 102).

Com base na Lei, acima citada, em 1986, o currículo do 2º grau é reformulado, através da Resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação, sendo instituída a possibilidade de dois tipos de curso: o acadêmico para a formação geral do aluno e o profissionalizante, em função dos interesses de cada escola. O ensino da Sociologia, então, configura a parte diversificada dos cursos acadêmicos, ao contrário da Filosofia, que é integrada ao núcleo comum. Coube às escolas tomarem a decisão de oferecerem ou não a disciplina Sociologia, e foi, então, o que ocorreu. Em cada Estado, as entidades interessadas na presença obrigatória da Sociologia nas escolas secundárias se mobilizaram e assim em 1983 foram promovidos cursos de atualização para professores de Sociologia, em São Paulo. Neste mesmo Estado, em 1986, realiza-se concurso público para professores de Sociologia; em 1989, a disciplina se torna obrigatória nas escolas estaduais do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e em 1986 ela passa a constar nos currículos dos Estados do Pará e do Rio Grande do Sul e em 1988, de Pernambuco (CARVALHO, 2004, SANTOS, 2004).

1.3 Sociologia, democracia e cidadania

A inclusão da Sociologia no ensino secundário fora intermitente, como já assinalado, começando o período de sua reinserção gradativa, em meados da década de 1980, no contexto da transição democrática. Dessa maneira, o conhecimento sociológico:

> Ganha espaço como instrumento de cidadania. No Distrito Federal, em São Paulo e Minas Gerais surgem movimentos liderados pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), com a participação de educadores que lutam pela reforma curricular, dando ênfase à formação humanista e reivindicando o resgate dos espaços da (...) Sociologia (TOMAZINI e GUIMARÃES, 2004, p 205).

Em 1982 temos a Lei nº 7.044 que, alterando certos pontos da legislação anterior, flexibiliza o caráter profissionalizante do 2º grau, o que permite a abertura de espaço para as ciências humanas, segundo Silva (2004 p 80):

> A partir desta lei a Associação dos Sociólogos de São Paulo (Asesp), bem como de Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro, desencadeiam uma luta pelo retorno da Sociologia no 2º Grau, definindo-a como Ciência estratégica na formação da cidadania do aluno.

No entanto, a mesma autora observa (2004, p 80):

> Nestes Estados a Sociologia continua como disciplina optativa, retornando em alguns colégios, o que representa uma volta problemática, pois o volume pequeno de aulas não atrai os cientistas sociais e outros profissionais se responsabilizam pela disciplina, comprometendo o seu desenvolvimento de maneira a garantir o ensino da Sociologia propriamente dita (SILVA, 2004, p 80).

Em 1988, é promulgada a Constituição Federal, conhecida como a Constituição "cidadã", que exprime o momento de construção da democracia no Brasil. Para Carvalho (2002), esse momento é um marco na construção da cidadania no Brasil, pois abarca os anseios sociais e a mobilização de vários setores da população. Sendo assim, dentre algumas questões destacamos: o restabelecimento dos direitos civis, que haviam sido

extinguidos pelo regime militar; os analfabetos passam a ter o direito do voto e há ampliação dos direitos sociais, dentre os quais a educação, que passou a ter lugar relevante para a construção da cidadania. "A Constituição de 1988 coloca a educação como instrumento e a obrigatoriedade da escolarização como forma de potencializar a formação do indivíduo social, do patriota, do cidadão nacional" (VILELLA, 2008, p 39).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 sugere a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio, quando em seu Art. 36, Parágrafo 1º, Inciso III, determina que: "ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania". Mas num equívoco de interpretação, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), expresso no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e na Resolução CNE/CEB nº 03/1998, ao invés de confirmar o caráter obrigatório da disciplina, alega que seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas ou por outras disciplinas do currículo, uma vez que, na LDB, a Sociologia não é entendida como disciplina, mas como conhecimento. No entanto, alguns Estados já haviam implementado a Sociologia como disciplina obrigatória em seus currículos do Ensino Médio (MOTA, 2003, SARANDY, 2004; SANTOS, 2002), conforme mencionado, o que serviu de referência para a luta pela reinserção da disciplina no currículo do ensino médio.

Em 1997, um Projeto de Lei é proposto ao Congresso Nacional, visando maior clareza quanto à obrigatoriedade da Sociologia, em todas as escolas estaduais de nível médio, indicada no Art. 36, Parágrafo 1, inciso III, da LDB. Este Projeto foi aprovado tanto pela Câmara, quanto pelo Senado, mas é vetado pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, com a justificativa da escassez de professores para atender a

demanda e os custos elevados que implicariam as suas contratações (CARVALHO, 2004; SANTOS 2004).

Em 2000 temos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e em 2006 das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), ambos documentos oficiais, de abrangência nacional, organizados por consultores contratados pelo MEC (Ministério da Educação). Estes documentos estão subordinados tanto às DCNEM, quanto à LDB, mas não possuem força de lei, pois se tratam de parâmetros e orientações. Desta forma, podem ser interpretados de diversas formas pelas secretarias estaduais de educação.

Nos PCNEM para o ensino médio, há a adoção do modelo da pedagogia das competências, segundo o qual tarefas e situações devem ser enfrentadas a partir de métodos, técnicas e conhecimentos e assim adaptar-se às novas exigências do mundo do trabalho. Enfatizando o papel das tecnologias na constituição social da vida moderna, esta proposta também é encontrada nas DCNEM. Dessa forma são incorporados os seguintes procedimentos cognitivos baseados no Relatório Delors "Educação um Tesouro a Descobrir" para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para Sarandy (2011, p 63), "Pensar o ensino médio como preparação para o trabalho é uma concepção também presente no chamado 'ensino profissionalizante', desde sua implementação no país". Outra questão que chama atenção, no texto dos PCNs, é que em nenhum momento são debatidas as fundamentações que compõem sua proposta de ensino como, por exemplo, o modelo da pedagogia das competências, que é sugerido.

Ferretti (2003), numa crítica a este modelo, enfatiza que, por ser um conceito que tem sua construção a partir do mundo do trabalho e dele se desloca para o campo educacional, privilegia os interesses de uma parte da sociedade e não os da sociedade como um todo,

ao contrário do que é afirmado no discurso oficial. Sendo assim, a proposta defendida nesse Documento é a de contextualização e interdisciplinaridade dos conhecimentos para que o aluno tenha uma visão global. Para tanto, a interdisciplinaridade é defendida como forma orgânica de planejar e desenvolver o currículo. Com este modelo, os conteúdos de disciplinas específicas, como a Sociologia, poderiam ser trabalhados em outras disciplinas, embora seja defendido nos PCNs que a Sociologia possibilitaria ao educando uma postura crítica e reflexiva de sua realidade (Brasil, 2000).

Quase dez anos depois do veto, do presidente Fernando Henrique Cardoso, em julho de 2006, é aprovado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) parecer favorável à obrigatoriedade da Sociologia em todas as escolas de nível médio do país. Em agosto do mesmo ano, o então Ministro da Educação homologou a decisão do Conselho, estipulando que "todas as Secretaria de Educação dos estados deveriam apresentar, até agosto de 2007, um plano de trabalho para a introdução da disciplina em todas as escolas públicas e privadas de Ensino Médio no ano letivo de 2008" (LEODORO, 2009, p 98).

Também, nesse mesmo ano (2006) são instituídas as OCNEM (Ciências Humanas e suas Tecnologias). No início do texto, notamos a defesa de uma identidade própria para a disciplina Sociologia. Além disso, é feita uma reconstituição do seu histórico no currículo do ensino médio, mostrando a ligação entre a organização do currículo e suas modificações com os interesses de cada época, e fazendo crítica à prática docente, ao longo do tempo. Acrescente-se que a questão da formação de um cidadão crítico encontra-se mais aprofundada do que nas DCNEM e nos PCNEM.

> Quando relaciona "conhecimento 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 (...) 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 (OCNEM, 2006, p 104).

Observamos que existe um debate nas OCNEM, que até então não havia sido enfocado em outros Documentos, que é o da importância da pesquisa para a Sociologia no ensino médio, como também, o das metodologias e recursos didáticos para o desenvolvimento da disciplina. Claro que, por serem orientações, o que encontramos em seu texto são discussões quanto às metodologias e conteúdos possíveis de serem trabalhados, e não uma sugestão de currículo. Nessas orientações é destacada a justificativa, que se tornou praticamente um chavão, de atribuir à instituição da Sociologia no ensino médio a formação do cidadão crítico. Muito embora existam outras contribuições da Sociologia para a formação do jovem, pois:

> 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. (...) 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 (OCNEM, 2006, p 105).

No ano de 2007, entidades profissionais e políticas, educadores e estudantes intensificam os debates sobre formação de professores, metodologias, conteúdos e grade de horário. Em São Paulo é organizado, pelo SINSESP (Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo), o primeiro Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia e Filosofia. Finalmente em 2008 é aprovado, pelo Senado, o projeto de Lei 11.684/2008

que modifica o Art. 36, Parágrafo 1, Inciso III, da LDB "serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio".

O até agora exposto mostra que a Sociologia no ensino médio sempre foi marcada por um movimento de inclusão ou exclusão[2], no currículo escolar, tanto em razão de discordâncias educacionais, quanto por motivos ideológicos, muito embora, nas OCNs seja enfatizado que o primeiro se sobrepõe ao segundo (2006, p 105):

> 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.

Tal discussão nos faz pensar sobre a função desempenhada pelo currículo na organização do processo educativo, pois não se trata de um componente neutro que promove a transmissão do conhecimento de forma desinteressada. E não se caracteriza pela linearidade; tem uma história que está relacionada às formas de organização das sociedades.

Tomaz Tadeu da Silva, utilizando-se da perspectiva de Michael Apple sobre a teoria crítica do currículo, diz: "o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um campo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos" (SILVA, 2004, p 46). Dessa forma, dentro do ambiente escolar, a disciplina Sociologia ainda está galgando o seu espaço no quadro das

[2] Essa inclusão ou exclusão da Sociologia pode ser lida também com alternância com a disciplina de Moral e Cívica e não raro a Sociologia reduzida efetivamente àquela.

disciplinas que fazem parte da grade curricular do ensino médio. Essa situação repercute, certamente, no professorado que também, de forma intermitente é convidado a assumir o ensino desta disciplina.

Nesse sentido é no contexto de redemocratização do Brasil, quando a educação é tomada como instrumento de politização e conscientização dos direitos e deveres do cidadão, que se dispõe de fundamentos para pleitear o retorno da Sociologia ao ensino médio. Assim, para Sarandy (2004, p 124), a educação deveria preparar:

> as crianças e os jovens para o exercício consciente e responsável da vida democrática e minorando os efeitos sociais de toda uma geração educada para a passividade e o embotamento do pensamento crítico e comprometido.

A inclusão da Sociologia nas escolas estaria, assim, relacionada não apenas às reivindicações das entidades representativas da área, mas também, ao próprio contexto histórico e social do país, sendo importante, como assinala o mesmo autor:

> a introdução, nas instituições escolares, de um tipo de reflexão e pesquisa que se paute no conhecimento das Ciências Sociais e que oriente a formação de nossos alunos para o fortalecimento da democracia enquanto valor social fundamental e para sua construção a partir da vida cotidiana. O ensino da Sociologia deve fornecer, então, condições para um aprendizado que permita uma interferência consciente na sociedade por parte de seus cidadãos a fim de que sejam garantidas as mudanças necessárias à superação dos desafios atuais de nossa sociedade (SARANDY, 2004, p 124).

Vimos que a presença da Sociologia, no Brasil, se deu primeiramente nas escolas de 2º grau, atual ensino médio, e que esteve sempre atrelada às concepções políticas e pedagógicas que permeiam a sociedade. Além disso, há a existência de ligação entre o

desenvolvimento do pensamento sociológico como possibilitador de reflexão e crítica da sociedade e de suas transformações, principalmente no que concerne à cidadania, aspecto este evidenciado de forma mais contundente no processo de redemocratização do Brasil. Dito isto, cabe então, procurar compreender as diversas interpretações que vem sendo dadas ao conceito de cidadania, desde sua primeira concepção, tendo como marco a Grécia Antiga, até os dias de hoje.

Capítulo 2

Elementos do debate sobre cidadania

Retraçar, mesmo que rapidamente, o processo de desenvolvimento da cidadania ao longo da história nos permite entender como este conceito adquiriu distintos significados em cada época e em cada sociedade. Desta forma é possível compreender também como o homem vai modificando seu espaço e sua consciência a partir das transformações que vão ocorrendo no mundo à sua volta: a cultura, as instituições, a sociedade como um todo, ao mesmo tempo em que nos oferece referências para o debate contemporâneo.

2.1 Um pouco de história do conceito

Nessa perspectiva, iremos proceder ao estudo da cidadania partindo dos períodos em que este conceito começou a ser construído, que nos remete à Antiguidade. Depois indicaremos como este conceito foi concebido na Idade Média para, em seguida, destacar as mudanças e a sua importância na Idade Moderna e enfim, traços principais do debate brasileiro. Ao longo desse período, o conceito de cidadania sofreu transformações significativas e na contemporaneidade novos elementos foram a ele aglutinados, como o direito à educação.

Vale lembrar que a discussão sobre a cidadania está relacionada aos vários vieses que este conceito pode tomar; muitas vezes ele é confundido com atividade política, em outras ocasiões, a cidadania é quase sinônimo de democracia. Este sentido é especialmente presente em se tratando do Brasil e de alguns países da América Latina, no contexto da

transição de regimes autoritários para a democracia, quando discursos políticos faziam alusão à cidadania.

O conceito de cidadania teve sua origem na Grécia, conforme já dito, e estava relacionado à criação das cidades-estado e também ao ideal tanto de cidade como de cidadão. Para Aristóteles (1997), estabelecer contato com outros indivíduos e manter atividades em comum faz parte da própria natureza do homem. A cidade assim estaria caracterizada por um objetivo comum de seus membros, mas para tanto se fazia necessário uma organização política que direcionasse suas atividades para os interesses dos cidadãos e conseqüentemente das cidades.

Sendo assim, ser cidadão, na Grécia, significava ter vida política ativa na comunidade, ou seja, poder opinar sobre os rumos da sociedade. Mas esse privilégio era estabelecido a partir do pertencimento ou não a determinados setores sociais, ou seja, ser cidadão era direito de uma minoria, pois mulheres, idosos, crianças, estrangeiros, escravos, assalariados (artífices), pobres e agricultores não eram considerados cidadãos. (MANDUCA, 2006; RIBEIRO, 2002). A esses cabia a função de fornecer boas condições de vida aos "verdadeiros" cidadãos. E como se dava esta relação? Os não cidadãos (com exceção das crianças e dos idosos) exerciam os trabalhos servis, a produção de alimentos e tudo quanto fosse necessário para manter o conforto dos cidadãos. Desta forma, os indivíduos que tinham que cuidar de sua própria subsistência não eram considerados cidadãos, pois, ao ter que manter um trabalho regular, este indivíduo estaria restringindo sua liberdade e para ter sua cidadania garantida era preciso participar da vida política, e a esta era exigida dedicação integral (ARENDT, 1997). Podemos acrescentar aqui, que na Grécia havia a dicotomia entre cidadãos e não cidadãos.

O indivíduo desprovido de cidadania estava subordinado à esfera privada, que estava ligada às atividades de subsistência, não tendo acesso à esfera pública onde era garantida

a igualdade entre os homens perante a lei. A cidadania grega compreendia apenas os direitos políticos, reconhecidos pela participação nas decisões relacionadas à coletividade por aqueles que estavam incluídos na esfera pública.

Após o domínio de Roma sobre a Grécia, o conceito de cidadania continua atrelado ao pertencimento dos indivíduos a uma comunidade, e estes deveriam estar aptos a exercer seus direitos políticos e civis, além disso, continuou existindo distinção entre os que possuíam e os que não possuíam esses direitos.

A cidadania em Roma era conferida aos homens livres, mas nem todos os homens livres eram realmente considerados cidadãos. Roma era dividida basicamente em dois grupos sociais: os patrícios (descendentes dos fundadores de Roma) e os plebeus (artesãos, comerciantes e outros trabalhadores livres). Além destes dois grupos ainda existiam os clientes (estrangeiros e refugiados pobres que tinham apoio dos patrícios); os escravos (não possuíam direito algum, eram considerados um bem material) e os libertos (ex-escravos que conseguiam a liberdade concedida por seus donos). Embora livres, os plebeus não possuíam direitos de cidadãos, pois não podiam desempenhar cargos públicos, desta forma, muitas lutas foram travadas entre plebeus e patrícios, em que os primeiros queriam ser reconhecidos como cidadãos. Situando nossa análise, vale salientar que a história romana é dividida em três períodos: monarquia, república e império, e foi no período republicano em que começaram a ocorrer as revoltas dos plebeus contra os patrícios. Desta forma, percebemos que a cidadania, na antiguidade, está relacionada à submissão do indivíduo ao Estado.

Com a decadência do Império Romano e o surgimento da Idade Média algumas alterações ocorrem na estrutura da sociedade, que tem como característica sua divisão em estamentos. Nesses a mobilidade social era praticamente inexistente, os privilégios da minoria não eram contestados e estavam atrelados a mecanismos de legitimação apoiados

na crença religiosa dos indivíduos, até porque, nesse período, a Igreja Católica passou a regular as relações entre o Estado e os cidadãos. Ou seja, uma sociedade caracterizada por um forte teocentrismo e marcada por uma desigualdade institucionalizada.

A concepção moderna de cidadania tem raízes no ideário revolucionário e libertário do Iluminismo e da Revolução Francesa, que culminou com a ruína do período Medieval e constituição do Estado Moderno. Para Bedin (2002, p 415) "A Revolução Francesa foi o marco irradiador das perspectivas democráticas que se sustentaram nos últimos trezentos anos, de onde emanaram as concepções de cidadania, fundadas no Estado de Direito, e, posteriormente constituíram os sujeitos de direitos modernos." A conquista dos direitos civis, nesse contexto, teve função essencial na composição do conceito da cidadania moderna, que pressupunha a participação na sociedade gozando de um *status* de igualdade e liberdade. Mesmo assim, de acordo com Marshall (1978, p 80) o *status* de cidadania:

> era dominado pelos direitos civis que confere a capacidade legal de lutar pelos objetos que o indivíduo gostaria de possuir, mas não garantem a posse de nenhum deles. Um direito de propriedade não é um direito de possuir propriedade, mas um direito de adquiri-la, caso possível, e de protegê-la, se puder obtê-la.

Temos aqui uma dicotomia quanto ao alcance da cidadania, pois considerando um contexto de desigualdades sociais, a precária posse de bens materiais não permite o pleno usufruto dos direito civis.

Segundo Carvalho (2002), uma definição mais completa de cidadania abarcaria, além da participação, o sentimento de pertencimento a uma comunidade e a clareza quanto aos direitos. Esta concepção também é defendida no estudo de Marshall (1978), que acredita na possibilidade de se analisar a cidadania conforme a evolução dos direitos humanos.

Sendo assim, a ampla cidadania engloba os direitos políticos, os direitos civis e os direitos sociais.

Constitucionalmente ser cidadão é manter uma ligação jurídica com o Estado, sendo os direitos e deveres de cada um estabelecidos por uma estrutura legal. Outhwaite & Bottomore (1996) explicam que a cidadania moderna pode ser dividida em duas categorias. A cidadania formal, que se caracteriza como uma condição de pertencimento ao estado-nação e a cidadania substantiva, que se distingue pela posse dos direitos civis, sociais (em especial) e políticos (p 73). Bobbio (1990, p 72) considera a questão dos direitos sociais a mais complexa, pois para implementá-los, as diferenças individuais devem ser consideradas. Além disso, ao contrário dos direitos políticos e civis que, de certa forma, restringem o poder do Estado, os direitos sociais demandam a intervenção do Estado.

T. H. Marshall define cidadania como "um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade", no qual "todos (...) são iguais com respeito aos direitos e obrigações (MARSHALL, 1978 p 76). Os estudos de Marshall sobre a cidadania têm como referência o caso da Inglaterra, que embora seja um caso empírico específico continua sendo referência para os estudos sobre o desenvolvimento da cidadania em outras nações. Além disso, Marshall apresenta uma contribuição bastante importante quanto ao estudo da cidadania quando ele argumenta sobre o desenvolvimento da cidadania e a existência de desigualdades sociais comuns ao capitalismo, ou seja, como compatibilizar graus de desigualdade com elementos da cidadania, o que mostra a existência da tensão entre uma ordem desigual e direitos iguais.

Este autor faz uma divisão do conceito de cidadania e os atribui a diferentes períodos: -cidadania civil, tido como direitos de primeira geração, são os necessários à liberdade individual (vinculados ao século XVIII); -cidadania política, direitos de segunda geração,

permitem a participação no exercício do poder público (vinculados ao século XIX); e a -cidadania social, direitos de terceira geração, (quando, segundo Marshall, velhos direitos foram concedidos aos novos setores como o da educação). A cidadania política se desenvolveu a partir da cidadania civil, mas vale salientar que esta última é considerada como *direitos negativos*, que seriam os direitos instituídos "contra" o Estado; e a primeira *direitos positivos*, quando os indivíduos passam a participar no Estado. Para Bedin (2000, p 56-57), isso significa "o surgimento de uma nova perspectiva da liberdade. Esta deixa de ser pensada exclusivamente de forma negativa, como não impedimento, para ser compreendida de forma positiva, como autonomia".

Mesmo assim, conceber a cidadania a partir da posse de direitos civis e políticos seria insuficiente. Desta forma, os direitos sociais passam a ser compreendidos como complementares ao conceito de cidadania. Estes se caracterizam pela possibilidade de se garantir o mínimo de condições sociais e econômicas para se viver com dignidade. Para Marshall (1978, p 63-64), "a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade". Ser um membro integral de uma comunidade varia de acordo com os valores da sociedade em questão. Nas sociedades contemporâneas, a cidadania é vista, ao menos em teoria, como um *status* universal, que abarca três tipos de direitos (civis, políticos e sociais).

Verificamos que na Inglaterra, o desenvolvimento da cidadania foi iniciado no século XVIII e a partir daí teve um processo contínuo. No Brasil, isso se deu de forma diferente. O próprio fato de ter sido colônia, já teve um peso no desenvolvimento da cidadania. E quando houve a Proclamação da Independência, em 1822, e posteriormente a Proclamação da República, em 1889, não houve participação e ou contestação popular. O povo, ao contrário, não passou de expectador, sem envolvimento algum com os

movimentos. Ou seja, tais mudanças não tiveram muito significado para a população que, na época, era em sua maioria rural. Então, o que vigorou foi o poder dos senhores de terras, a elite rural que exercia o real poder nessas áreas, poder este, mantido pelo paternalismo e uso da força.

> A cronologia e a lógica da seqüência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito ao voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da seqüência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo (CARVALHO, 2002, p 119-120).

Podemos dizer, então, que a conquista da cidadania, pelas diversas nações, está relacionada com a forma pela qual esta foi adquirida. No Brasil, até a década de 1930, não existia um Estado com autonomia e interesse em modificar as relações de poder que imperavam no país. Soaria até estranho pensar que se pudesse consolidar um *status* de cidadão para todos os habitantes, na circunstância em que os donos das terras tinham mais poder que o próprio Estado. Além do mais, não se pode deixar de enfatizar, que em nosso país, a questão da cidadania encontra-se atrelada ao desenvolvimento da democracia, o que muitas vezes, torna um conceito sinônimo do outro.

2.2. Aspectos do debate brasileiro

Para Carvalho (2002, p. 12), o principal entrave para a construção da cidadania no Brasil é o "peso passado", em especial do período colonial (1500-1822), pois:

> os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultura e religiosa. Mas tinham deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma sociedade monocultora e latifundiária, um Estado absolutista" (CARVALHO, 2002, p 18).

Ou seja, um período sem Estado, sem concepção de nação e de cidadania. Também segundo este autor, a escravidão e o analfabetismo se configuram como pontos negativos para a construção da cidadania. Mas é importante deixar claro, que isso não significa que antes de 1930, não houvesse a existência de movimentos sociais no Brasil. Podemos citar em 1880 o próprio movimento abolicionista, e tanto no período do Império, quanto da República, as várias rebeliões que caracterizaram esses períodos. José Murilo de Carvalho (2002) entende essa característica do povo brasileiro como uma cidadania negativa: os indivíduos só assumiam uma posição mais ativa quando percebiam que havia algum tipo de ameaça aos seus valores e tradições. Resumindo, durante os períodos do Império e da República, a participação da maioria da população nas decisões políticas era limitada.

A situação do Brasil atualmente é bem diferente, a começar pela população, que é em sua maioria urbana, além disso, a Constituição de 1988 garantiu aos brasileiros direitos civis, políticos e sociais. Dentre os direitos sociais destacamos a educação; esse também é um dos pontos em que podemos apontar diferenças sobre o desenvolvimento da cidadania. Marshall aponta como essencial para o desenvolvimento da cidadania a educação primária obrigatória, o que já se configurava como preocupação na Inglaterra desde o século XIX; já no Brasil, este quesito foi constantemente afirmado legalmente, mas negligenciado na prática. E atualmente, mesmo com praticamente todas as crianças nas escolas, a qualidade desta educação deixa a desejar; sendo não raro encontrarmos analfabetos funcionais inseridos no ensino médio (CARVALHO, 2002).

Dessa forma, o exercício da cidadania plena, é bastante complexo, sem uma educação de qualidade, que possa realmente formar cidadãos capazes de desempenhar seus direitos políticos, que tenham consciência de seus direitos civis, e que possam garantir seus direitos sociais.

O conceito atual de cidadania não possui significado estanque, não está relacionado apenas ao direito do voto ou a quaisquer outros direitos formais garantidos pelas instituições. É uma cidadania que abarca a mudança do próprio homem e da sua forma de vida prezando pela aceitação da diversidade. Está relacionada intimamente às novas formas de movimentação social, onde os agentes atuam em distintos espaços articulados. Desta forma são construídos e reconstruídos espaços comunitários, e estes, por sua vez, propiciam a criação de novas dimensões para que estes agentes sejam inseridos. Domingues (2005, p 215) afirma que a reflexibilidade, característica das sociedades modernas, permite a existência de reencaixes que são construídos pela relação entre os indivíduos e o Estado, e estes vão se pluralizando e se multiplicando. Sendo assim, as lutas tanto pela conquista da cidadania, quanto por sua ampliação só têm significado na medida em que os sujeitos são excluídos dos seus direitos, ou na medida em que as sociedades se tornam mais complexas e geram com isso novos conflitos e conseqüentemente novas reivindicações para estes novos conflitos. Para Andrade (1993, p 72):

> É isto o que parece mostrar a dinâmica das sociedades modernas: como resultado da confluência tensa e contraditória entre institucionalização e formas emergentes de participação, os direitos adquiridos têm impulsionado os sujeitos sociais à reivindicação de novos direitos, de forma que direitos novos podem ser enunciados sempre que houver novos enunciadores. A cidadania traz consigo, pois, a possibilidade permanente de sua reivindicação.

Temos então um contexto em que a cidadania está sempre sendo transformada e reinventada. Esta não está apenas atrelada exclusivamente ao Estado e não é apenas representada pelos direitos civis, políticos e sociais. Para Bobbio (1992), a partir do momento em que novos desafios são postos aos homens, novos direitos também vão surgindo.

Para Burity, (1999) esta nova configuração da cidadania se dá no campo da sociedade civil, a partir das recentes formas de gestão pública e pela aceitação das diferenças, e está atrelada à construção das identidades. Esta nova conceituação se distingue das visões mais institucionais de cidadania, que a situavam entre o público e o privado. Sendo assim "a preocupação se desloca para assegurar o espaço das emoções, desejos, prazer, bem como da vida cotidiana no contexto coletivo da ação e da organização (BURITY, 1999, p 2) e instituir "a necessidade de negociar as modalidades de pertencimento e distinguir as esferas de aplicação possível de suas exigências".

Temos assim, no âmbito do conceito de cidadania, a construção de identidades, que está relacionada ao desenvolvimento da cultura, e que compreende a pluralidade dos sujeitos. Ou seja, a configuração da cidadania atual não trata apenas de uma reação às mudanças que vem ocorrendo nas sociedades, mas também como uma forma de se localizar no espaço e reivindicar "reconhecimento e respeito a valores particulares" (BURITY, 1999, p 12).

A multiplicidade de identidades promove a diversificação dos problemas e interesses, e isto faz com que as instituições tenham dificuldade em agregar estes diversos interesses, pois tais identidades procuram se apoiar em necessidades específicas, que não mais podem ser equacionadas universalmente. Para Burity (1999, p 13) "o conteúdo da cidadania mantém-se em aberto, relativamente indeterminado, passível de práticas de nomeação, incorporação e articulação de distintas demandas". Temos uma cidadania

flexível, cujo desafio é o de achar modelos que permitam compreendê-la de forma ampla, sem desconsiderar as diferenças.

A construção de uma cidadania plena prefigura a transformação da sociedade como um todo, através de uma maior conscientização política, que permita, por parte dos indivíduos, uma compreensão crítica e participativa da realidade social e política. Isso pressupõe a organização, por exemplo, de um sistema educacional que possibilite o efetivo desenvolvimento crítico e que seja realmente inclusivo, como também, a garantia e ampliação de mecanismos que permitam a participação da população na administração pública.

Dagnino (2004a, p 2) compreende a construção da cidadania, no Brasil, atrelada à de democracia. Em discurso proferido no ano de 2004, a autora salienta uma reinvenção da cidadania atrelada à reinvenção da democracia brasileira, que se dá a partir da reabertura democrática em meados da década de 1980. Estas mudanças também trazem consigo "a idéia da participação da sociedade civil" e o marco de todo este processo está na Constituição de 1988. Esta nova concepção de cidadania que teve sua redefinição atribuída aos movimentos sociais abarca muito do que está inserido na reinvenção democrática:

> Porque a noção de cidadania, na verdade, foi uma maneira de operacionalizar essa noção um pouco abstrata e vaga que é a democracia e, nesse sentido, concretizar a democracia. A redefinição que os movimentos sociais e que outros setores da sociedade civil empreenderam a respeito da noção de cidadania – na década de 1980, basicamente – é marcada fortemente pela idéia de incorporar as características das sociedades contemporâneas, tais como o papel que se dá à subjetividade, o surgimento de novos sujeitos sociais (sujeitos de um novo tipo, mulheres, negros, homossexuais etc), a emergência de novos temas (e de novos direitos trazidos pelos movimentos sociais) e a ampliação do espaço da política (DAGNINO, 2004a, p 2).

Este novo significado de cidadania acompanha as transformações culturais e políticas da sociedade brasileira, uma cidadania que não está restrita ao Estado, nem limitada à relação entre indivíduos e Estado, ou seja, não está encerrada na obtenção formal de direito e na responsabilidade dos deveres. É uma cidadania ampla que promove um novo significado à ordem pública: "ela organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e da política" (DAGNINO, 2004b, p 103).

Assim, para que os direitos instituídos pela Constituição de 1988 sejam realmente alcançados, deve existir uma real participação da sociedade civil, para isto, os sujeitos devem ter uma postura ativa e politizada diante de sua realidade social. Pois a partir do momento em que os sujeitos compreendem o seu espaço, eles também passam a compreender o sentido de sua participação e de luta pela ampliação dos espaços de reivindicação e da construção de uma democracia de fato. E justamente essa participação ativa dos sujeitos é que vai garantir esse sentido de esfera pública, nos moldes da nova democracia (DAGNINO, 2004b). Relacionando o contexto da esfera pública com o sentido de democracia, Costa (2002, p 15) argumenta que:

> Diferentemente dos tipos despóticos de governo que podem se sustentar através do mero uso da força, a democracia representa uma forma de dominação consentida, na qual as decisões necessitam ser permanentemente fundamentadas e justificadas dependendo sempre da anuência da comunidade política para que possam ser implementadas. Nesse processo, cabe à esfera pública um lugar central: ela se torna arena onde se dá tanto o amálgama da vontade coletiva quanto a justificação das decisões políticas previamente acertadas.

Temos então um novo significado do que é público, do que vem a ser responsabilidade pública, e nesse contexto a cidadania não pode dar conta apenas do direito à igualdade, mas também do direito à diferença. Outra característica da resignificação da cidadania, segundo Dagnino (2004a), diz respeito à ampliação política. Esta está vinculada ao conceito liberal de cidadania que supõe a idéia de pertencimento ao sistema político "muito mais do que reivindicar o pertencimento ao sistema, o que de fato está em jogo nesta construção é o direito, não apenas de pertencer, não apenas de ser incluído, mas de participar da própria definição desse sistema" (DAGNINO, 2004a, p 4).

A partir do que foi exposto, vemos que a construção da cidadania está relacionada às particularidades de cada sociedade, sejam elas sociais, políticas, econômicas ou culturais, que se modificam ao longo do tempo. Temos a concepção de cidadania, em seu início, baseada nos direito e deveres de cada um, objetivando o bem comum; e atualmente, uma concepção em que o direito individual ultrapassa o coletivo, que vai se adequando às necessidades dos indivíduos. Mas, para que esses indivíduos possam fazer valer seus direitos e deveres, e terem suas necessidades atendidas, é necessário que sejam cidadãos politizados, que sejam reflexivos, que apreendam a sociedade à sua volta de forma crítica.

Sendo assim, visto que a principal justificativa para a presença da disciplina Sociologia no ensino médio, enfatizada tanto nos documentos oficiais, quanto nos debates da área é a de que a Sociologia possibilita aos jovens o desenvolvimento de reflexão crítica para a cidadania, é instigante investigar as concepções de cidadania e de Sociologia dos professores que ministram aulas de Sociologia no ensino médio.

Capítulo 3

Caminho metodológico da pesquisa seguido do perfil dos professores

Meus interesses e objetivos de investigação me direcionaram a uma pesquisa de caráter qualitativo. Existem, no campo das Ciências Sociais, diferentes significados para pesquisa qualitativa, um deles sendo um conjunto distinto de técnicas interpretativas que busca descrever e decodificar os elementos de um sistema complexo de significados. Um estudo qualitativo tem por objetivo apreender os sentidos dos fenômenos sociais e desta forma busca reduzir a distância entre a teoria e dados, sendo importante definir um corte temporal/espacial feito pelo pesquisador, de acordo com o fenômeno a ser estudado (CRESWELL, 2007).

3.1. Estudos qualitativos e seu uso na pesquisa

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada. Não procura enumerar nem medir eventos e não costuma empregar instrumentos estatísticos para a análise dos dados. Procura obter dados descritivos a partir do contato direto do pesquisador com seus objetos e/ou sujeitos da análise (CRESWELL, 2007) visando apreender como as pessoas se expressam, falam sobre o que lhes importa e como pensam sobre suas ações e as dos outros.

A diferenciação dos estudos qualitativos se dá pelos seus objetivos, métodos e a forma como são realizados. Para Godoy (1995a, p 62), existe um conjunto de características que permitem identificar uma pesquisa qualitativa; são elas:

1) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;

2) O caráter descritivo;

3) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;

4) Enfoque indutivo

Para este mesmo autor (1995b, p 21), há três diferentes abordagens na pesquisa qualitativa:

1) Análise documental: consiste no exame de materiais que ainda não foram estudados ou que podem ser reestudados, possibilita ao pesquisador dirigir sua investigação por enfoques diferenciados;

2) Estudo de caso: permite a análise mais aprofundada de uma unidade de estudo. Permite examinar, com detalhes, o sujeito, o ambiente ou uma situação em particular. Procura apreender, por exemplo, como e por que determinados fenômenos acontecem;

3) Etnografia: se caracteriza por um estudo mais longo, em que o pesquisador se fixa numa comunidade, numa instituição, etc, ou seja, passa a ter contato direto com o ambiente e se utiliza de técnicas de observação e participação nas atividades.

De acordo com Creswell (2007, p 190), a coleta de informações na pesquisa qualitativa envolve quatro tipos de procedimentos:

1) Observações: o pesquisador toma notas de campo sobre comportamento e atividades das pessoas no local da pesquisa;

2) Entrevistas: o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes, ou as faz por telefone, ou com grupos focais (com 6 a 8 entrevistados em cada grupo). As entrevistas são abertas ou semi-estruturadas;

3) Coleta de documentos: podem ser documentos públicos (por exemplo, jornais, atas de reuniões, relatórios oficiais) ou documentos privados (por exemplo, registros pessoais e diários, cartas, e-mails);

4) Material áudio e visual: podem ser fotografias, objetos de arte, fitas de vídeo ou qualquer forma de som.

Em nossa pesquisa, utilizamos a análise de documentos, para apreender os significados do conceito de cidadania empregados nos documentos oficiais relacionados ao ensino da Sociologia no ensino médio e compreender as tendências atuais que direcionaram a disciplina em seu processo de institucionalização.

Assim, tomou-se para análise, além da literatura existente sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), e os PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN -Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias-), além dos pareceres e resoluções provindas do Conselho Nacional de Educação. Focalizamos como estes documentos justificam a importância da Sociologia no Ensino Médio e como a cidadania é entendida nesses textos, bem como observamos os elementos relacionados à formação de licenciados em Ciências Sociais.

Para tanto, reunimos os documentos selecionados e procuramos localizar os elementos que relacionavam as transformações da sociedade e da educação ao ensino da

Sociologia para a formação de jovens na contemporaneidade. Tais elementos serviram de referência para interpretar limites e possibilidades do ensino da Sociologia na construção da cidadania.

Os estudos qualitativos, em sua maioria, são realizados no local em que as informações são obtidas. Esses dados são simbólicos e fazem parte de um contexto determinado e que vão revelar parte da realidade a ser estudada, visando entender os fenômenos mediante a perspectiva dos participantes da situação estudada (CRESWELL, 2007).

A entrevista foi o recurso utilizado para elucidar argumentações, valores e entendimentos dos professores sobre o ensino da Sociologia e dessa forma interpretar suas experiências pessoais no desempenho da tarefa emancipatória atribuída à Sociologia como fomentadora de uma formação crítica voltada para a cidadania.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 15 professores que ministram aulas de Sociologia em escolas públicas estaduais da Cidade do Recife. Essas entrevistas foram previamente marcadas por telefone, a partir de uma lista fornecida pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Muitos dos números de telefone que constavam nesta lista estavam desatualizados, o que terminou atrasando o início das entrevistas. Este entrave foi solucionado em parte, pois a partir do nome da escola e do endereço, procuramos o número do telefone na lista telefônica *online*. Quando falamos que o problema foi solucionado em parte, é porque em muitos casos o número desatualizado, que constava na lista fornecida pela Secretaria era o mesmo encontrado na lista *online*.

O contato inicial foi feito sempre com o gestor das escolas, então nos identificávamos e, de forma sucinta, apresentávamos os objetivos da pesquisa. Dessa forma, o gestor, solicitamente, indicava o melhor dia para que a entrevista fosse feita e se comprometia em avisar ao professor da nossa visita no dia e hora marcados.

Salientamos aqui, que fomos sempre bem atendidos e recebidos tanto pelos gestores, que nos recepcionavam quando chegávamos nas escolas, como também, pelos professores que se mostraram disponíveis e dispostos em participar da nossa pesquisa e nos prestar as entrevistas.

A escolha por escolas estaduais se deu pelo fato de o Estado, dentro da rede pública de ensino, atingir a maior parcela de alunos no Ensino Médio. De acordo com o INEP (2010), em Pernambuco, de um total[3] de 458.639 estudantes nesse nível de ensino, 367.255 (85,7%) estão matriculados em escolas estaduais, enquanto que este número chega a 48.079 (11,2%) nas escolas particulares. Na cidade do Recife, de um total de 90. 312 estudantes matriculados no Ensino Médio, 65.419 (72,44%) estão em escolas estaduais e 19. 886 (22,02%) freqüentam escolas particulares. O quantitativo de professores definido parece suficiente para se ter uma compreensão da dinâmica curricular vivenciadas sem a pretensão de generalizar os resultados obtidos.

Para Alves-Mazzotti (1999, p 168), as entrevistas semi-estruturadas "por sua natureza interativa, (...) permite (m) tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade", embora exijam muito tempo do pesquisador para realizá-las, bem como para transcrevê-las e analisar o seu conteúdo. Esse tempo alocado, entretanto, permite ao pesquisador se apropriar com mais objetividade dos sentidos que organizam as verbalizações e assim dispor de elementos para proceder interpretação compatível com a perspectiva teórica adotada.

Nas entrevistas foram abordadas questões que permitissem explorar as concepções dos entrevistados, conhecer a vivência de suas práticas em sala de aula, compreender as suas expectativas quanto ao lugar da Sociologia na formação dos estudantes de nível médio. As falas dos entrevistados foram suscitadas a partir das seguintes perguntas: Qual

[3] Nos totais apresentados estão incluídas as instituições de ensino federais e municipais

a importância do ensino da Sociologia na escola de nível médio? Qual o papel da Sociologia na formação dos alunos deste nível de ensino? Que conteúdos e temas teriam que ser apresentados? Você considera que a Sociologia desenvolve a reflexão crítica para a cidadania? Qual a sua concepção do que seria essa reflexão crítica e essa cidadania? Há outras formas para o aluno desenvolver a sua capacidade crítica para a cidadania? Quais? Você encontra alguma dificuldade para ministrar as aulas de Sociologia? Quais? Quais as metodologias de ensino utilizadas nas suas aulas? Como você avalia o desempenho dos alunos nesta disciplina? Você utiliza algum livro didático? Sim/Não? Qual? Por quê? Você tem discutido os documentos recentes sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio? Que avaliação faz destes documentos?

A parte estruturada da entrevista visava obter elementos para traçar o perfil dos professores que, atualmente, lecionam Sociologia no Ensino Médio na cidade do Recife. Identificamos, assim, a média de idade dos professores; a média do tempo que lecionam e do tempo que ministram aulas de Sociologia; a quantidade de disciplinas ministradas além da disciplina Sociologia e o histórico da formação realizada.

Para a análise das entrevistas, tomamos a perspectiva da Análise do Conteúdo, pois trata-se de um método que permite a análise tanto de questões abertas de questionários como, no caso desta pesquisa, de entrevistas. Trata-se de um enfoque analítico que, mediante a localização de temas organizadores de um texto, no caso, documentos e entrevista, busca inferir sentidos e significados predominantes, em relação ao objeto de investigação. Assim, observa-se tanto como algo é dito quanto o que é dito para produzir inferências, certamente, mescladas pelo marco teórico selecionado.

As entrevistas foram ouvidas e lidas várias vezes com vistas a localizar os temas predominantes nos discursos dos professores, que de certa forma duplicam as próprias perguntas estímulo da conversação estabelecida: o papel da Sociologia na formação dos

alunos; as dificuldades em ministrar as aulas de Sociologia; os conteúdos trabalhados nas aulas; concepção de Sociologia e concepções de cidadania. Em relação a cada tema foram, então, estabelecidas categorias, que variaram de dois a cinco sentidos privilegiados, conforme se verá mais adiante.

O aprofundamento destes temas e de suas categorizações permitiu não somente captar a vivência dos entrevistados, como professores de Sociologia, mas também, dispor de elementos para contrapor as suas concepções de Sociologia e de seu papel no ensino médio, bem assim e suas visões de cidadania, ao que é advogado nos documentos orientadores do ensino da Sociologia no ensino médio. Antes, porém, de nos debruçarmos sobre as visões expressas em documentos reguladores do ensino da Sociologia no ensino médio e pelos professores, caracterizamos os entrevistados considerando as informações provindas da parte estruturada das entrevistas. Tal decisão é tomada visando ressaltar as características daqueles necessariamente implicados no diálogo implícito ou explícito estabelecido entre orientações para o ensino de Sociologia e sua prática efetiva nas escolas.

3.2. Perfil dos professores entrevistados

Um quadro geral contendo elementos relacionados à formação e experiência de trabalho dos entrevistados permite delinear o perfil dos professores que lecionam Sociologia nas escolas estaduais da cidade do Recife.

Tabela 1: formação e exercício docente*

Professor	Graduação	Pós-Graduação	Formação continuada ou	Tempo total de	Tempo que leciona	Outras disciplinas lecionadas

			extensão em Sociologia	docência	Sociologia	
“A”	Ciências Sociais	Geografia	Não	6 anos	4 anos	Projeto de Empreendedorismo
“B”	Pedagogia	Coordenação e Supervisão Escolar	Não	17 anos	5 anos	Filosofia, História da Educação e Didática
“C”	Ciências Sociais	Não tem	Não	14 anos	5anos	Filosofia
“D”	História	História do Nordeste	Não	4 anos	1 ano	Filosofia e Geografia
“E”	História	História	Não	13 anos	3 anos	Filosofia e Artes
“F”	História	História	Não	22 anos	3 anos	Filosofia e História
“G”	Licenciatura em Educação	Artes	Não	18 anos	3 anos	Artes
“H”	Geografia	Novas Linguagens e Novas Tecnologias	Sim	20 anos	5 anos	Geografia e Filosofia
“I”	Geografia	Pedagogia	Não	13 anos	6 anos	Filosofia, Geografia, Artes e Direitos Humanos
“J”	Comunicação Social e Pedagogia	Não tem	Sim	25 anos	7 anos	Filosofia
“K”	História	Não tem	Não	3 anos	3 anos	História, Geografia, Filosofia, Direitos Humanos e Cidadania
“L”	Geografia	Gestão Ambiental	Não	4 anos	2 anos	Geografia
“M”	Pedagogia	Paisagens e Turismo no Nordeste do Brasil	Não	10 anos	6 anos	Projeto de Empreendedorismo
“N”	História	Arte Educação	Não	17 anos	5 anos	História
“O”	Ciências Sociais	História do Brasil	Não	30 anos	3 anos	Filosofia

*entrevistas realizadas no período de abril a outubro de 2011.

Os dados apresentados confirmam que apesar dos requerimentos legais e das sucessivas iniciativas de formação especializada tomadas pelas IES locais, dos quinze professores entrevistados apenas três possuem a formação inicial em Ciências Sociais e

dois tiveram oportunidade de realizar curso de extensão em Sociologia, ou seja, menos de ¼ deles estariam habilitados a ministrar a disciplina em pauta. De modo geral, têm formação em disciplinas correlatas, principalmente História e Geografia, seguido de Artes e de Pedagogia seja na graduação ou na pós-graduação.

A ausência de formação específica é, aliás, por eles apontada como um obstáculo à preparação das suas aulas desde que não dispõem do arcabouço teórico da Sociologia, aspecto que tem sido reiteradamente destacado em estudos disponíveis como os de Silva (2004), Sarandy (2004), Leithäuser e Weber (2010). No texto de Leithäuser e Weber é, aliás, salientado que os professores que ministram a disciplina consideram imprescindível uma formação especializada, pois, "sem a formação em Sociologia que conduz a um entendimento científico, não é possível ensinar essa disciplina na escola. Tal formação é o cerne da profissão de professor" (p 4).

Também, à semelhança de outras pesquisas, se observa que estes profissionais não ministram apenas a disciplina Sociologia, além dela, eles costumam ministrar de duas ou mais disciplinas, dentre as quais se destacam a Filosofia e a História. Sendo assim, podemos inferir que o tempo destinado para o preparo das aulas de Sociologia é restrito, uma vez que os professores têm que se dedicar também a outras disciplinas. Esta situação nos remete à alusão ao problema estrutural que caracterizaria a organização do ensino médio, enfatizado por Fernandes (1980), mencionado na introdução, além de indicar falta de racionalidade no exercício da docência, uma vez que há incompatibilidade entre formação e habilitação e atuação profissional.

Aliás, a experiência profissional dos professores entrevistados é pequena desde que a maioria (nove, de um total de quinze) tem entre dois a cinco anos de experiência ministrando aula de Sociologia. Sendo assim, a disciplina continua a ser ministrada por profissionais sem a formação específica e com pouca experiência docente. Esta situação

encontrada nas escolas estaduais de Recife, também foi encontrada, nos estudos de Silva (2004), nas escolas estaduais do Paraná. Conforme esta autora (p 86):

> O tempo de experiência é um fator importante para o professor desenvolver adequadamente a disciplina. Verificamos que, realmente, a volta da Sociologia não está podendo contar com uma tradição e uma experiência significativas dos professores.

Assim, de acordo com Silva (2004, p 86), "Somando o problema da falta de formação e de experiência obtém-se um desafio difícil de superar de imediato, pois só com o decorrer dos anos e com ações competentes e corajosas (...) poderemos reverter este quadro inicial".

A Sociologia pode sim, vir a contribuir para o desenvolvimento da reflexão crítica do aluno com vistas à cidadania, mas para que esta finalidade seja alcançada o professor teria que estar preparado para apresentar o pensamento sociológico articulando as teorias sociais às questões atuais e selecionando conteúdos e metodologias adequadas. Mas, para tanto a formação específica deste profissional, seja na graduação ou na pós-graduação, seja em oportunidade de formação continuada precisa ser assegurada. Este é um desafio que se coloca não apenas para as instâncias governamentais, mas também, para as IES, que têm a incumbência de prepará-los para o exercício do magistério.

Capítulo 4

Educação, ensino de Sociologia e cidadania

Neste capítulo trazemos a reflexão sobre as especificidades que são atribuídas ao ensino da Sociologia no ensino médio salientando a ligação que é feita entre o ensino desta disciplina e a formação crítica para a cidadania. Também abordamos como as IES vêm se organizando a partir dos novos dispositivos legais, para garantir aos futuros professores formação que contemple não apenas o arcabouço teórico da Sociologia, mas também a forma como este poderá ser trabalhado com os alunos.

Em que pesem as conquistas relacionadas ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, ser professor de Sociologia, neste nível de ensino, tem se caracterizado como um desafio para esses sujeitos. Eles não têm ainda clareza quanto à sua identidade profissional, tal como vem sendo apresentado em estudos recentes (SANTOS, 2002; MOTA, 2003; SARANDY, 2004). Essas características expõem a fragilidade quanto às especificidades da profissão docente em Sociologia, tal como comprovam dados disponíveis, nas pesquisas dos autores acima citados.

De acordo com um estudo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), órgão que atualmente responde pela formação de docentes para a educação básica, no Brasil, existem 20.339 profissionais atuando como professores de Sociologia, sendo que, deste total, apenas 2.499 são licenciados na área.

É bem verdade que é recente a reintrodução da disciplina no ensino médio (2008), construindo desafio para as IES (Instituições de Educação Superior) concretizarem os objetivos da Lei, formando professores capazes de, mediante o ensino da Sociologia,

contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de exercer sua cidadania (Brasil, 1996).

O licenciado em Ciências Sociais, futuro professor de Sociologia, tem como responsabilidade enfrentar questões referentes à realidade em que seus alunos estão inseridos tal como propugnam os documentos oficiais. Cabe assim, aos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, fornecer-lhes um saber profissional sobre sua área de atuação, bem como, oferecer-lhes orientações que possibilitem tomar decisões adequadas ao desenvolvimento de seu trabalho, cujo delineamento é apresentado no que é aqui denominado de documentos oficiais e que se circunscreve no exercício da cidadania.

4.1. A concepção de cidadania nos documentos oficiais

Com efeito, desde a sanção da LDB de 1996 têm-se discutido de forma sistemática as finalidades da educação, bem como aquelas atribuídas ao ensino da Sociologia para o exercício da cidadania. Também nos documentos oficiais relacionados ao ensino médio encontramos reiteradamente, menção a este conceito. De antemão é possível anotar não ser polissêmica a associação feita entre o ensino da Sociologia e o desenvolvimento da consciência crítica voltada para a cidadania, conforme se observará a seguir.

No artigo 2º da LDB (1996), relativo aos princípios e fins da educação nacional é estabelecido que a educação tenha como finalidade preparar o aluno para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, ou seja, preparar os alunos para sua inserção na sociedade. Essa mesma tônica é salientada no Art. 22, referente às disposições gerais da educação básica: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Em ambos os artigos da

Lei, a cidadania é vinculada ao mundo do trabalho, o que, numa perspectiva pragmática, poderia ser interpretado de que garantindo ao educando os elementos essenciais para o exercício de sua cidadania, também se estaria fornecendo as bases para suas escolhas profissionais futuras.

Dentre as finalidades do ensino médio, na LDB Art. 35, Inciso II, além de ser enfatizada mais uma vez a preparação básica mediante a vinculação entre cidadania e trabalho, é destacada a importância de um ensino que permita ao aluno se adaptar de maneira flexível às novas exigências da ocupação ou de seus futuros aperfeiçoamentos. Nesse contexto é que: "ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (LDB, Art. 36, Parágrafo1º, Inciso III). Propiciar condições para o exercício da cidadania em sua vinculação com o mundo do trabalho parece ser, em suma, a principal tarefa da educação escolar. Esta mesma tônica é observada nos PCNEM, que de certa forma aprofundam e operacionalizam o conteúdo da LDB. Também aí é dado destaque a relação entre a cidadania e trabalho:

> O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (PCNEM, 2000, p 4).

Também nos PCNEM, logo na apresentação (Parte I – bases legais, p 4), é salientado que a consolidação da democracia no Brasil e as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade com a inclusão de novas tecnologias, também requerem mudanças no ensino médio, para que as escolas permitam a seus alunos se inserirem no mundo em que vivem.

Há aqui, portanto, semelhança quanto ao disposto na LDB, até porque os PCNEM foram elaborados tendo-a por base.

O conhecimento escolar é dividido em três áreas; são elas: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, encontrando-se nesta última os conhecimentos de Sociologia. Temos então que:

> deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (PCNEM, Parte I, p 21).

Na parte relacionada aos "Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política" (p 36), é enfatizado que o objetivo geral das Ciências Sociais no ensino médio é dotar o aluno dos conhecimentos específicos (conceitos e métodos) das disciplinas acima citadas, visando ao exercício pleno da cidadania. Na página 37 é então afirmado que:

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

A possibilidade da construção da cidadania com subsídios do conhecimento sociológico é ainda salientada mais adiante numa perspectiva normativa e de interferência na vida social:

> construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (PCNEM, Parte IV, p 43).

Essa postura defendida no Documento certamente encontra fundamento na decisão de enfatizar competências e habilidades e não à disciplina enquanto tal, como Leodoro (2009, p 95) nos esclarece:

> a reforma não faz referência aos *conteúdos das disciplinas*, mas às *competências e habilidades* que elas possibilitam dentro da área na qual estão inseridas, no caso de Filosofia e Sociologia: *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Portanto as tais *competências e habilidades* pretendidas é que são obrigatórias e não as disciplinas sob as quais se constroem.

Ora é interessante destacar que se é proposto que competências e habilidades, de determinada área do conhecimento, sejam trabalhadas com os alunos, estas só vão poder ser desenvolvidas a partir das especificidades de cada disciplina, com seus conteúdos próprios apresentados por profissionais com formação e habilidades de sua área de atuação. Se nos PCNs é frisado que os conhecimentos da Sociologia são indispensáveis para a formação do cidadão, não parece convincente esperar que professores de outras disciplinas possam trabalhar tais conhecimentos específicos de forma interdisciplinar e, menos ainda, quando se considera os problemas de formação anteriormente apontados.

Haveria assim, uma descaracterização do que vem a ser *interdisciplinaridade*, pois como bem ressalta Leodoro (2009, p 97), "a *interdisciplinaridade* pressupõe um projeto comprometido, no mínimo, com as práticas, as metodologias, as avaliações, o caráter mesmo epistemológico de tratamento do objeto de conhecimento pelas disciplinas de uma comunidade escolar". É bem verdade que este argumento é defendido nos PCN+ (2002, p 21-22):

> Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível mas não imprescindível -, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/ assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas.

Dessa forma, a proposta estaria muito mais atrelada ao tratamento dos conhecimentos de forma transversal do que interdisciplinar, pois através da transversalidade, os temas relativos às questões sociais transpõem as disciplinas constituídas, havendo então, uma busca pelas possíveis relações entre as disciplinas, o que, no entanto, pressupõe de seus agentes disporem de formação de alto nível.

Quanto ao conceito de cidadania nos PCNs, esta é abordada de forma universal, baseada princípios de igualdade, tal como é possível inferir da afirmação seguinte, relativa ao desenvolvimento das competências básicas atribuídas ao ensino médio:

> (...) tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores (PCNEM, 2000, p 11).

Já nas OCNEM, cuja formulação contou com a participação de sociólogos e que têm o objetivo de orientar a implementação da Sociologia no ensino médio, são destacados problemas referentes à relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania e caminhos que permitam dar concretude ao que consensualmente é apontado como razão do ensino da Sociologia: a preparação para o exercício da cidadania (p 109). É então, proposto que, por intermédio do recorte teorias, conceitos e temas a relação do ensino da Sociologia e o exercício da cidadania seja enfocada com base no conhecimento produzido pela disciplina a respeito de problemas sociais, superando assim o senso comum que estaria caracterizando a prática docente.

É possível, então, considerar que o esforço para a inclusão da Sociologia no ensino médio corre em paralelo à luta pelo que vem a significar cidadania e o papel da educação na sua construção que, como vimos, tem se cunhado na associação com o mundo do trabalho, ou na ênfase dada ao desenvolvimento da consciência crítica e social, que fundamente a intervenção na sociedade.

De acordo com Takagi (2007), o ensino de Sociologia, segundo os documentos oficiais do fim do século XX, tinha como objetivo oferecer aos alunos competência especializada que proporcione a intervenção na realidade social. E esse era o entendimento do que seria exercer a cidadania. Para Gentili:

> a formação para a cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é

> claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios. Sem uma prática de autonomia efetiva por parte do sujeito moral, não há possibilidade alguma de uma moralidade autônoma. Sem uma prática efetiva da liberdade, não há possibilidade de construir-se uma moralidade livre. Sem uma prática efetiva da democracia, não há possibilidade de uma moralidade democrática (GENTILI, 1999, p 154-155).

Já Karnal (2005, p 144) destaca que a leitura contemporânea de cidadania está centrada no paradigma da inclusão, pautado na diversidade e na igualdade, o que seria outra conotação dada à cidadania.

Pode-se assim, considerar que o processo de institucionalização da disciplina Sociologia e a atuação dos seus professores é mesclado pela construção de, pelo menos, três significados de cidadania no país: associação com o mundo do trabalho, desenvolvimento de consciência crítica para intervenção na sociedade e reconhecimento e respeito a valores particulares, significados esses que remetem à própria história do conceito, conforme tratado no capítulo 2. Observa-se, entretanto, que a participação, da forma como é tratada por Dagnino, não é defendida de modo explícito, embora possa ser considerada como subjacente à segunda reflexão destacada. De certa forma isso é admitido no texto das OCNs, quando faz uma reflexão sobre as expectativas relativas ao ensino da Sociologia:

> 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 "conhecimento 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 de 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 (OCNEM, 2006, p 104).

Percebe-se dessa forma que, nos documentos oficiais relacionados ao ensino da Sociologia no ensino médio, prevalece a relação entre a compreensão dos conhecimentos dessa disciplina, pelos jovens, e a construção de concepção crítica voltada para a cidadania. Sendo assim, é importante observar iniciativas que vêm sendo tomadas pelos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia na formação dos profissionais que ministrarão esta disciplina, buscando contemplar as especificidades do conhecimento sociológico e suas mediações pedagógicas na perspectiva da construção da cidadania. Além disso, também é instigante conhecer não apenas as justificativas dos professores quanto à importância da Sociologia no ensino médio, como também, suas concepções sobre o conceito de cidadania e de crítica.

4.2. Alguns desafios para o ensino de Sociologia

Aprender a ensinar Sociologia como preparação para o pleno exercício da cidadania constitui, assim, um dos principais desafios atuais da formação dos profissionais que deverão ministrar aulas desta disciplina, pois é no processo da formação que os professores de Sociologia vão adquirir bagagem de conhecimentos, atitudes e práticas que

lhes permitam desempenhar a docência com responsabilidade. É durante este processo que se apropriam dos conhecimentos específicos e desenvolvem instrumentos que lhes permitem escolher e articular suas metodologias aos conceitos, temas e teorias, como afirma o Parecer (CNE/CES 67/2003, p 8): "o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto".

Para assegurar esta formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 9/2001), aprovadas pelo CNE, estabelecem os seguintes princípios: uma concepção nuclear baseada na competência; coerência entre formação e prática e a pesquisa como foco do processo de ensino e de aprendizagem. E através do Parecer CNE/CP 28/2001, a licenciatura é reconhecida como instância de formação específica nas diferentes áreas de conhecimento:

> A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação (PARECER CNE/CP 28/2001, p 2).

Identificamos assim, que vem sendo montada uma estrutura para atender às novas especificidades do ensino médio quanto à formação de jovens com capacidade de refletir criticamente sobre suas realidades e exercer sua cidadania. Isto vem sendo, igualmente, estimulado nas reformulações feitas nas instituições formativas de professores com vistas a assegurar que a Sociologia permita:

> O estudo e o conhecimento da realidade social, em si mesma dinâmica e complexa, a compreensão dos processos sociais e seus mecanismos e a percepção de nossa própria condição enquanto atores sociais capazes de intervir na realidade. Essas competências e habilidades fornecem os elementos necessários para a formação de uma pessoa, de um cidadão

> e de um profissional, seja em que área for, consciente de sua posição, potencialidades e capacidade de ação (SARANDY, 2004, p 123).

Vale lembrar que antes de a Sociologia tornar-se obrigatória no currículo do ensino médio, no ano de 2008, foram aprovadas, em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política, Sociologia (Parecer CNE/CES 492/2001). Nestas é enfatizado o perfil dos formandos, as competências e habilidades, a organização do curso, os conteúdos curriculares, a estruturação do curso, os estágios e atividades complementares e a conexão com a avaliação institucional. Quanto à organização do curso, no caso da graduação em Ciências Sociais, é expresso nas Diretrizes que esta pode oferecer as modalidades de bacharelado e licenciatura. Além disso, é enfatizado que "O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior" (p 27), anteriormente mencionada.

Tomando em particular a licenciatura em Ciências Sociais, vemos que, para este curso de formação superior, suas bases de orientação devem estar atreladas às da educação básica. Dessa forma, supomos que as particularidades que são atribuídas à Sociologia enquanto fomentadora de uma visão crítica voltada para a cidadania façam parte das discussões levadas a cabo no seio desta licenciatura específica.

No âmbito do debate que vem sendo realizado, a Sociologia ora é relacionada à intervenção na realidade social, ora ela é apresentada como forma de análise da sociedade, norteada pelo conhecimento sociológico. Na LDB e nos PCNs temos a relação direta entre Sociologia e cidadania, como se esta fosse a única função da disciplina; esta se tornaria, então, uma disciplina instrumental para a resolução de um problema social, que seria a "falta" de cidadania. Ao que parece, há uma inversão, pois acreditamos ser a

cidadania um conceito a ser estudado pelo conhecimento sociológico e, ao mesmo tempo, um elemento de reflexão crítica sobre a sociedade. Quando considerado um problema social dificilmente poderá ser resolvido pela presença da Sociologia no ensino médio porque envolve outras instâncias da sociedade.

Três significados de cidadania parecem ser predominantes nos documentos oficiais relativos ao ensino da Sociologia. De um lado temos a cidadania universal, fundada em princípios igualitários, caracterizada pelo usufruto de direitos e cumprimento de deveres, como proposto por Marshall. De outro, a visão de cidadania como desenvolvimento de consciência crítica para inserção na sociedade. Mais recentemente temos a cidadania relacionada aos direitos particulares, referentes ao atendimento das demandas culturais e identitárias, na perspectiva salientada por Burity (1999) e por Dagnino (2004b). Entretanto, ainda não parece estar incluída a participação no desenvolvimento da cidadania, embora ela esteja subjacente à segunda concepção.

Educar para a cidadania implica, assim, conhecer mudanças no conceito ocorridas ao longo do tempo, para que o professor contribua de maneira fundada com as descobertas de seus alunos suscitando o pensamento autônomo e crítico (MOTA, 2004; TOMAZINI e GUIMARÃES, 2004). Esta situação é provocativa para os cursos de licenciatura em Ciências Sociais, que são instigados a formar professores que, ao chegarem às escolas, possam lidar, ainda que sem recursos, com alunos que, em sua maioria, não têm motivação para as aulas de Sociologia. Sendo assim a percepção deste professor do que significa cidadania e de que forma a Sociologia pode contribuir para sua construção se torna importante, uma vez que é o mediador da formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Capítulo 5

A importância da Sociologia e os seus professores

A importância da Sociologia na formação dos jovens, conforme já exposto anteriormente, é salientada não apenas nos documentos oficiais a respeito do ensino da Sociologia no ensino médio, como também, em estudos da área, pois, esta disciplina lhes proporcionaria compreensão da sociedade de forma crítica, vista como condição para a construção da cidadania.

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise que visa interpretar o conjunto das informações obtidas nas falas dos entrevistados a respeito deste assunto, especialmente sobre a função do ensino da Sociologia no ensino médio. Categorizamos as verbalizações obtidas por temas mais evidenciados em suas falas, os quais foram organizados em torno da importância atribuída à disciplina, bem como às dificuldades por eles encontradas ao ministrarem as aulas de Sociologia e os conteúdos apresentados em sala de aula.

A importância da Sociologia é explicitada pelos entrevistados mediante as categorias: relações interpessoais e coisas do mundo. As dificuldades de ensiná-la foram categorizadas em: formação, recursos, condições de trabalho e interesse dos alunos. Os conteúdos ali trabalhados foram subdivididos nas categorias: teor acadêmico, cidadania, problemas atuais, preparação para ENEM e vestibular.

Na seqüência, apresentaremos a compreensão que os professores entrevistados têm sobre a função da Sociologia na formação de seus alunos, as dificuldades encontradas em ministrar as aulas e abordar os conteúdos selecionados.

5.1. Função da Sociologia na formação dos alunos

Ao discutirem o lugar da Sociologia no ensino médio dois professores, independentemente de sua formação inicial, consideram que o ensino da disciplina é importante porque o conteúdo nela ministrado contribui para melhorar as relações interpessoais, seja com colegas ou com as pessoas com as quais convivem de forma individual ou coletiva.

5.1.1- relações interpessoais

Na verdade, ênfase é dada à aprendizagem de regras de convivência social, calcada no respeito ao outro. Os dois excertos a seguir transcritos exemplificam esta compreensão:

> *"não só pela vivência do aluno, mas também pro aluno começar a se ver a interagir melhor com seu colega, na escola, seu comportamento, adquirir novos hábitos, adquirir novas maneiras de se trabalhar até mesmo em sala de aula (...) porque a gente vê um aluno muito individualista (...) ele começa a se socializar melhor com seu colega, entendeu? A se ver melhor, a ter respeito também, e a gente trabalha tudo isso a ética, a moral, essas condutas sociais que o aluno tem que ter (...) o aluno tá solto na escola, o aluno não tá querendo saber se a escola tem regimento, se a escola tem norma, se a escola tem regras, tá se extrapolando essas condutas, essa postura que ele tem que ter em sal de aula (...) " (professor B - história)*[4]

> *"Eu acho importantíssimo eles se sociabilizarem, ou melhor, eles saberem o que é uma sociabilidade, o que é uma socialização, qual o sentido de grupos que se formam no dia-a-dia reivindicando situações diferenciadas,*

[4] Com a finalidade de proteger a identidade dos entrevistados atribuímos aleatoriamente uma letra do alfabeto para cada um deles. Ao lado deste pseudônimo indicamos a área de formação dos entrevistados.

> *grupos diferenciados, que existem outros tipos de grupos, a formação dessa nova sociedade, eu acho importantíssimo, até pra inserir eles no contexto dessa nova sociedade" (professor E - geografia)*

As falas destacam, assim, principalmente, elementos cuja presença é desejável no ambiente escolar, nas relações dos alunos com seus colegas e professores, do saber conviver em grupo. Tais sentidos remetem à questão das normas sociais, de viver em harmonia, da educação como instituição social fundamental para a coesão e manutenção da ordem social, como concebia Durkheim (2011).

5.1.2 - coisas do mundo

Para além, da convivência social respeitosa, os conhecimentos da Sociologia, segundo os professores, são importantes para a compreensão pelos alunos sobre o mundo à sua volta, a sociedade na qual estão inseridos e o funcionamento das estruturas que a organizam. Esta visão é compartilhada por sete professores com formação nas diversas áreas das Ciências Humanas, tal como pode ser observado a seguir:

> *"eu acho que a sociologia é importante, parece até um pouco óbvio, mas para entender a sociedade como um todo. Entender de que forma se estrutura a sociedade. (...) Porque é necessário perceber como se estrutura a sociedade e o que realmente quer dizer sociedade e especialmente as transformações sociais. (...) A Sociologia não se restringe ao aspecto de formar cidadãos, não é só isso" (professor D – História/História do Nordeste)*

"de uma forma geral, a disciplina é importante para se entender o contexto de como funciona a sociedade, como são as relações entre os grupos sociais" (professor L –Geografia/Gestão Ambiental)

"a sociologia é importante na constituição da escola, no entendimento do que é uma escola, como ela funciona, qual a engrenagem da escola num sistema tal de governo, ou num sistema tal econômico" (professor N - História/Arte Educação)

"trazer essas discussões que estão acontecendo fora da escola para dentro da escola; não só trazer a discussão, mas fundamentar isso através dos teóricos da sociologia." (professor C – Ciências Sociais)

"Eu acho que a sociologia vem abrir novos caminhos e abrir muito a mente do aluno.O aluno, com a disciplina de sociologia, ele vem a mudar, na questão de opiniões sobre o que tá acontecendo no mundo, sobre o que aconteceu e suas conseqüências" (professor G – Licenciatura Educação/Artes)

"é mostrar pra ele a mente dele, pra que ele possa se conhecer dentro de uma sociedade, uma sociedade difícil como essa. Voltar eles pra sociedade, pra ele perceberem o que de fato acontece" (professor H – Geografia/Novas Linguagens e Novas Tecnologias)

"é muito importante conscientizar esse aluno pra que abra o seu olhar, a sua visão para todos os tipos de relacionamento dentro da sociedade. (...) Então, a sociologia vem para tratar, dentro da sala de aula, justamente esses conteúdos" (professor M – Pedagogia/Turismo)

A Sociologia aqui é percebida de forma mais abrangente, como campo de conhecimento que permite entender não apenas o ambiente escolar, mas também, outros contextos e instituições. Pode-se relacionar esta concepção à sociologia como "visão de mundo" necessária à "preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" tal como dispõe a LDB (Art. 35, Inciso II).

5.1.3 - dificuldades em ministrar as aulas

Os professores salientam em suas falas várias dificuldades no exercício da docência em Sociologia, ganhando relevo, principalmente a sua formação incompleta, e também falta de recursos e de condições da trabalho, além da ausência de interesse dos alunos.

5.1.3.1 - formação

As deficiências em sua formação é por todos destacada, seja por não possuírem formação inicial específica ou terem esta, mas que consideram não ter fornecido subsídios suficientes para as práticas em sala de aula e, em todo caso, não ter tido oportunidade de formação continuada. Desse mesmo modo, como salientam Leithäuser e Weber (2010, p 4): "Embora não se considerando ainda suficientemente competentes na relação com essa disciplina, assumiram o desafio de estudar Sociologia para ensinar, aprendendo a matéria para os alunos e junto com os alunos", os entrevistados criticam a formação recebida bem como indicam caminhos que procuram para sanar lacunas percebidas.

> *"a formação contribui pra isso (*ter dificuldade de ensinar)*, né? A gente não se prepara muito. Eu acho que o sociólogo nunca é preparado pra trabalhar numa escola de ensino médio, geralmente o pessoal ta pensando em trabalhar em nível universitário, geralmente a cabeça de quem estuda Sociologia, nunca é ta aqui na escola. Aí, pela minha formação, eu acredito que eu tive dificuldades sim de começar, e a falta de, a falta de experiência em si" (professor A – Ciências Sociais/Geografia)*

> *"(...) A formação, não só a formação acadêmica porque a graduação foi um passo, existiram outros espaços de formação. E quando é um professor não tem formação específica, ele vai ter uma dificuldade maior, porque não é só não ter a formação é você conseguir transpor a linguagem sociológica para a linguagem escolar sem que isso torne a sociologia algo do senso comum. Então, isso é uma dificuldade a mais" (professor C – Ciências Sociais)*

Essas verbalizações são de professores que têm sua formação inicial em Ciências Sociais. O primeiro professor enfatiza que embora tenha feito sua graduação em Ciências Sociais, teve dificuldades ao começar a ministrar as aulas de Sociologia no ensino médio porque durante sua formação não houve preparo para lidar com as situações reais da sala de aula. Já na fala do segundo professor, não é enfatizada qualquer dificuldade quanto a deficiências em sua formação inicial, mas salienta que é importante que o professor procure se atualizar que não pense que apenas a formação inicial vai lhe dar subsídios para o preparo das aulas e responder aos questionamentos colocados pelos alunos Ou seja, tendo ou não formação específica, o professor não deve se manter passivo e acreditar que possuir apenas uma formação inicial é suficiente para lidar com as diversas situações

encontradas nas salas de aula. O professor deve estar sempre vigilante, como enfatiza Pereira (2007, p 149), pois precisa:

> verificar constantemente se o que está trabalhando com os alunos do ensino médio faz parte de sua realidade, é de seu interesse, tem sentido para eles, se enfim, a Sociologia não está inteligível para os alunos.

Tais falas ressaltam a necessidade de adequação das licenciaturas em Ciências Sociais às práticas de funcionamento das escolas de nível médio. Segundo eles, deveriam ser trabalhadas com os futuros professores questões que lhes permitam compreender a dinâmica das salas de aula, as dificuldades que são comumentemente encontradas e como podem amenizá-las, em suma, saber lidar com os jovens e seus anseios.

A dificuldade em sala de aula é enfatizada, sobretudo por aqueles que não dispõem de conhecimentos específicos da disciplina, tal como é possível observar nas cinco falas a seguir:

> *"eu não me acho completamente preparado para ensinar sociologia, por um motivo muito simples, não é a minha área de estudo. Por mais que eu tenha tido duas cadeiras de sociologia, quando fiz minha graduação em história, isso não me dá embasamento teórico, nem instrumentalidade nenhuma para eu assumir cadeira de sociologia" (professor D – História/História do Nordeste)*

> *"Uma dificuldade, a primeira dificuldade é o domínio, porque eu não sou da área" (professor G – Licenciatura Educação/Artes)*

> *"A primeira dificuldade é o fato de eu não ter a formação adequada para trabalhar a sociologia" (professor N – História/Arte Educação)*

> *"Também tem a questão da formação continuada, como eu disse. Às vezes eu fico meio perdida, pensando o que é importante, o que é mais importante pra eles, por isso que eu prefiro seguir o livro" (professor K - História)*

> *"Agora, com relação ao conteúdo, com relação à própria turma, eu acho que quem faz a turma é o professor. (...) Porque se o professor não está preparado adequadamente, ele vai sentir dificuldade de abordar qualquer conteúdo, e nessa dificuldade o aluno vai se distanciar, e o aluno percebe quando o professor tá inseguro" (professor M – Pedagogia/Turismo)*

As dificuldades quanto à formação são assinaladas, então, tanto por professores com formação específica em Ciências Sociais, que alegam não ser preparados para o dia-a-dia das escolas, quanto pelos professores sem formação específica, que gostariam de ter maior respaldo para desenvolver suas atividades em sala de aula, em oportunidades de formação continuada.

O malestar causado pela falta de formação é também evidenciado nos estudos de Silva (2004), Leithäuser e Weber (2010). Mota (2005), além de demonstrar preocupação com a ausência de formação inicial na área, reconhece que nas Licenciaturas em Ciências Sociais: "(...) o retorno desses licenciados à escola é bastante recente apesar da existência das licenciaturas, o preparo para a educação básica não era de fato uma preocupação real porque o espaço de trabalho não existia" (p 104).

É importante salientar particularidades da postura de dois professores, que tiveram oportunidade de realizar curso de extensão. O professor "H" (Geografia) esclarece que quando começou a lecionar a disciplina encontrou muita dificuldade, por não ter o conhecimento específico da área, entretanto, as superou a partir do momento em que participou do Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido no ano de 2007 em Recife, e de um curso de extensão oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2008, direcionado para professores que lecionavam Sociologia no ensino médio, mas não possuíam habilitação:

> *"No início, eu sentia muita dificuldade. Mas depois que eu participei do congresso e participei das aulas na universidade, eu achei que ficou muito mais fácil pra mim. Porque a partir do momento que eu não tinha conhecimento, digamos assim, eu era totalmente leiga. Quando eu fiz o curso, eu achei muito gratificante, aprendi muita coisa (...) Então, hoje posso dizer que tenho menos dificuldades" (Geografia/Novas Linguagens e Novas Tecnologias)*

O professor "J" (Comunicação Social e Pedagogia), que também freqüentou o curso oferecido pela UFPE em 2008, alega igualmente não ter dificuldades em ministrar as aulas e enfatiza a participação de seus alunos no seu desenvolvimento. Esclarece que hoje encontra mais facilidade para desenvolver suas aulas pelo fato de procurar conhecer os alunos, manter boa relação com eles.

> *"Dificuldade não (...) eu encontro facilidade porque procuro conhecer minhas turmas, sempre tenho muito tato, é importante você entender cada turma. Eu não tenho dificuldade, meus alunos participam, tem sempre debate"*

Embora admitam ter suas atividades em sala de aula facilitadas depois que realizaram o curso de extensão, ambos os professores enfatizam que a formação específica é muito importante para promover o ensino-aprendizagem consistente.

> *"mas eu ainda acho que o governo deve colocar pessoas totalmente habilitadas, e quem deveria dar essas aulas era um sociólogo, uma pessoa que tivesse feito ciências sociais. Não que eu considere que não sou capacitada, mas eu administro aula desde 1990, então pra mim é uma batalha porque, por exemplo, você (referindo-se a pesquisadora) sabe mais sociologia do que eu porque você só estudou aquilo, você vivenciou aquilo. Então até pra você ter um olhar mais crítico do aluno é mais fácil. Na realidade, a minha opinião, é que o estado deve disponibilizar vagas para esse profissional, seria muito mais viável, não só na sociologia como na filosofia" (professor H – Geografia/Novas Linguagens e Novas Tecnologias)*

> *"Mas a formação é muito importante para o desenvolvimento do professor em sala, e sua constante atualização também. Ele vai ter mais facilidade para organizar as aulas, fazer os exercícios, essas coisas" (professor J – Comunicação Social)*

Dessa forma percebemos que na visão desses entrevistados, o professor deve possuir coerência e propriedade para selecionar e trabalhar os temas e conteúdos de Sociologia no ensino médio, capacidade esta vinculada à sua formação. Esta era também a visão dos professores brasileiros do estudo de Leithäuser e Weber (2010, p 3):

> Os professores brasileiros lidam de maneira bem mais ofensiva com a situação percebida como inadequada; insistem em mudanças e melhorias no ensino de Sociologia,

> argumentando energicamente em prol de seu reconhecimento e de sua importância (...). Nesse contexto argumentativo, incluem sua própria incapacidade advinda de sua formação insuficiente em Sociologia e a decorrente falta de competência e profissionalismo.

Com efeito, como enfatizado tanto na LDB, quanto nos PCNs, a educação deve desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para a formação voltada para o mundo do trabalho. A construção deste perfil, entre outras questões, demanda do professor estar preparado para trabalhar os conteúdos significativos a partir de situações-problema, como proposto nas OCNs, mas o que observamos, de maneira geral, é que o professor não está preparado para o desenvolvimento de procedimentos que contemplem a problematização de situações cotidianas e suas relações com o contexto histórico.

No que concerne ao ensino da Sociologia, esse quadro se torna mais preocupante, suas idas e vindas no currículo do ensino médio culminaram com a falta de pesquisas na área, o que gerou falta de materiais didáticos, de recursos adequados, além de carência de metodologias e falta de investimentos para a formação dos professores. Isso repercute na atuação dos professores, no que se refere à escolha dos conteúdos e temas e de procedimentos de trabalho.

Além disso, para Sarandy (2004), a falta de formação específica contribuiu para a presença de duas formas de atuação dos professores, uma relacionada ao saber específico que caracteriza o ensino da Sociologia e está atrelado à uma prática crítica e a outra relacionada ao senso comum e ao voluntarismo. Assim, embora haja reflexão do professor sobre o seu fazer, inexiste articulação entre professores visando construir proposta de ensino que possibilite contemplar as atribuições estabelecidas para o ensino da Sociologia nas justificativas de seu retorno ao currículo do ensino médio, bem como, nos documentos que lhe dão fundamento ou buscam operacionalizá-las.

5.1.3.2 – recursos disponíveis

Além de evidenciarem a formação, seja esta específica ou continuada, como indispensável para o desenvolvimento de suas aulas, os professores também reclamam da falta de recursos para realizar o seu trabalho docente, pois estão disponíveis de maneira insuficiente para atender a todos os alunos, ou simplesmente inexistem. Este não é problema novo, pois foi igualmente observado no estudo de Mota (2005, p 104), que se refere "à falta de material produzido especificamente para esse segmento", como também no estudo de Leithäuser e Weber (2010, p 4) quando os professores reclamam da adoção de "equipamentos deficientes" e da "falta de livros didáticos e escolares". As falas dos seis entrevistados a seguir transcritas apontam os recursos que consideram indispensáveis para ensinar Sociologia de forma adequada.

> *"Primeiro recursos, que você tem que tá pesquisando, indo atrás de recursos o tempo todo pra dar uma aula (...) É muito difícil você dar aula de sociologia sem você ter uma TV com vídeo à disposição, sem você ter um data show à disposição, sem você ter uma biblioteca à disposição" (professor A – Ciências Sociais/Geografia)*

> *"dificuldade que a gente tá tendo é o livro didático que a gente recebeu e a gente tá buscando saber o quantitativo, porque normalmente a gente pede que o aluno devolva, pra que no a no seguinte a gente possa ter esse livro didático. E muitas vezes não há essa devolução" (professor B – Pedagogia/Coordenação e Supervisão Escolar)*

> *"A segunda dificuldade é textos, o livro oferece, mas eu não tenho às vezes a gente tem o livro, que não é em quantidade suficiente, porque se perdem*

muitos livros; outra dificuldade é material disponível na escola, a gente só tem duas TVs" (professor G – Licenciatura em Educação/Artes)

"Como professor que tem várias turmas, eu tenho turmas de geografia, tenho turmas de sociologia e filosofia fica difícil a gente fazer um planejamento mais específico; Mas na medida do possível, eu vou buscando textos vou enxertando" (professor I – Geografia/Pedagogia)

"como um todo a gente tem aqueles altos e baixos, na questão de recursos, porque nem sempre aquele recurso está disponível" (professor M – Pedagogia/Turismo)

"as escolas não estão estruturadas ainda pra que a gente tenha uma aula mais adequada, que maximize mais o tempo" (professor N – História/Arte Educação)

Nas falas acima, que enfatizam a falta de recursos como uma das dificuldades para ministrar as aulas de Sociologia, podemos identificar que estas se encontram nas seguintes formas: falta de material didático, no caso, a falta do livro didático, seja pela escola não ter adotado um título específico, seja por não ter número suficiente de livros para atender à demanda; falta de estrutura da escola, que não dispõe de materiais que permitam o trabalho com recursos audiovisuais.

Aliada à falta desses recursos, os professores entrevistados destacam as condições de trabalho como obstáculo para a realização de trabalho docente adequado na área de Sociologia.

5.1.3.3 - condições de trabalho

A falta de condições de trabalho se relaciona tanto ao tempo alocado para a disciplina, unanimemente percebido como insuficiente, como a sua localização no horário de aulas, além das condições das salas de aula.

Os seis excertos transcritos reiteradamente consideram o tempo alocado à disciplina como prova da pouca importância dada à disciplina pelas escolas.

> *"só tem uma aula por semana é humanamente impossível em 50 minutos, no caso do dia, e 40 minutos, no caso da noite, a gente trazer uma discussão e fazer com que essa discussão se prolongue, porque quando a gente tá no meio da discussão a aula termina, a aula se encerra. A gente não consegue prolongar os debates, a gente não consegue nem trazer materiais mais ricos pra trabalhar em sala de aula, por conta desse espaço que é limitado" (professor B – Pedagogia/Coordenação e Supervisão Escolar)*

> *"Uma aula por semana é cruel, porque eu fico enlouquecida pra poder trabalhar o programa direito e todo (...) tem o número de alunos por turma, que é muito grande, além da quantidade de turmas que eu dou as aulas, o tempo de cada aula porque é apenas uma aula por semana em cada turma, essas são grandes dificuldades. (...) Eu encontro dificuldade em ministrar aula de sociologia, filosofia, artes, história porque eles estão pouco interessados" (professor E – História/História)*

> *"Olha infelizmente as aulas no estado são muito poucas, é uma aula por semana. Então, a gente tá tentando pontuar temas mais relevantes. Na realidade a cadeira aparece, foi jogada e não houve nenhuma discussão no estado. E isso*

gerou um problema porque fica cada professor aí, louco da vida à procura de temas e tentando interagir diante disso" (professor F – História/História)

"O grande problema é que muitas vezes a gente não vê o trabalho da gente facilitado, porque como eu só tenho uma aula por semana, então só a chamada já são trinta e poucos alunos e aí quanto tempo se gasta só nisso. Eu sinto realmente falta de que se tenha mais tempo mesmo pra trabalhar. Aí a gente faz o que dá no pouco tempo que a gente tem" (professor K - História)

"pena que a gente só tem apenas uma aula em cada turma. Então a gente não pode desenvolver o trabalho como a gente gostaria de desenvolver (...) é só uma aula, então a gente não pode explorar como a gente deveria explorar" (professor O – Ciências Sociais/História do Brasil)

"A estrutura com condições terríveis de trabalho, as salas são quentes, não têm acústica boa, sem ventiladores, tem salas que só tem um ventilador funcionando e às vezes o ventilador é lá no fim da sala, então a pessoa que tá na frente não sente. Então, na verdade há uma série de fatores, o estresse, uma pressão cada vez maior da gestão" (professor D – História/História do Nordeste)

Como vemos de forma contundente os professores constatam a insuficiência do tempo estabelecido para as aulas de Sociologia. Eles consideram uma aula por semana, com duração de cinqüenta minutos, insuficiente para trabalhar os conteúdos propostos, o que necessariamente torna deficiente a formação do aluno. Esta situação também fora observada por Silva (2004, p 87) em seu estudo quando aponta que:

> A administração não está preocupada com a qualidade das aulas e do ensino, porque admite que professores trabalhem 40 horas ou mais em sala de aula e em mais de uma

> disciplina. No caso das Ciências Humanas isso tem sido trágico para a qualidade das aulas.

No estudo de Leithäuser e Weber (2010, p 3) também se evidencia esta situação:

> Quem conseguiria, em uma hora de aula por semana, motivar alunas e alunos a desenvolverem opiniões críticas? (...) os professores vêem, o sentido da Sociologia na crítica à sociedade e no desenvolvimento do pensamento crítico, e consideram a reduzida carga horária um acinte à sua atividade como professores de Sociologia. (...) Nestas condições, o ensino de Sociologia apenas tem valor de entretenimento, pois não oferece fundamento para a formação de uma consciência crítica capaz de refletir seriamente sobre as circunstâncias de vida na qual a pessoa está inserida.

Para Tomazini e Guimarães (2004), a dificuldade dos alunos conseguirem interiorizar os conteúdos básicos da Sociologia indispensáveis ao aprendizado da disciplina se explica, entre outras coisas, pelo reduzido número de aulas.

5.1.3.4- interesse dos alunos

Para além do que está proferido nos documentos oficiais, a Sociologia tem como objetivo promover nos alunos uma formação teórica sólida embasada no conhecimento sociológico, para que desta maneira lhes seja possibilitado análise segura dos fenômenos sociais. Mas o que percebemos é uma situação dicotômica, temos uma disciplina que instiga a análise de distintos fenômenos sociais e alunos que, mesmo interessados pelas diversas questões que ocorrem à sua volta, não apresentam interesse pelas aulas de Sociologia, segundo seus professores.

Os professores fazem críticas à postura dos alunos ao não darem importância às aulas de Sociologia e aos conteúdos nelas apresentados, aspecto que também fora trazido na pesquisa de Mota (2005, p 104) que utiliza a preferência dos alunos por outras disciplinas, como argumento:

> a desvalorização da Sociologia pelos estudantes, demonstra quanto esses não se empenham nas aulas e nos trabalhos da mesma forma com que se dedicam a outras matérias.

Entretanto, esta autora reconhece que a não atração do jovem pela Sociologia decorre, também, da falta de formação específica ou em cursos de formação continuada de seus professores: "a repercussão disso no ensino para os estudantes, possivelmente, é uma visão fragmentada e teoricamente confusa da própria sociologia" (Mota, 2005, p 103).

Os entrevistados, à semelhança de outros estudos destacam, assim, a falta de interesse dos alunos, como pode ser observado nas transcrições das falas dos quatro professores a seguir trazidas:

> *"Falta de interesse do aluno pela matéria. Os alunos não têm interesse em estudar sociologia, eles acham que é uma matéria que não tem muita importância" (professor O – Ciências Sociais/História do Brasil)*

> *"(...)geralmente o pessoal acha a disciplina chata, então, você tem que se desdobrar pra aula não ficar chata mesmo" (professor A – Ciências Sociais/Geografia)*

> *"Há uma certa dificuldade com eles de formar opinião, a dificuldade é muito grande de dar uma opinião, de acordo com aquilo que ele tá estudando, porque o aluno tá muito acostumado a só copiar e fazer o resumo e isso não é só na minha disciplina, mas no geral eu consigo desenvolver um pouco essa reflexão neles" (professor B – Pedagogia/Coordenação e Supervisão Escolar)*

> *"(...) no geral, os alunos são desinteressados, meio apáticos. Mas a gente fica esmiuçando, a gente tem que insistir, trazendo sempre algo novo para que eles possam se interessar mais" (professor I – Geografia/Pedagogia)*

Os professores consideram os alunos apáticos e, além disso, também alegam que os alunos têm preguiça de raciocinar e desconsideram a importância da disciplina Sociologia.

Tais constatações reforçam propostas de diversos autores no sentido de que é necessário ter clareza quanto ao que tem que ser ensinado, apropriando-se de práticas que estimulem a aprendizagem (Carvalho, 2004; Santos, 2004; Silva 2004).

Como enfatizam Tomazi e Lopes Junior (2004, p 70):

> Professores novos ou velhos têm se perguntado quais são as pessoas que estão em nossas salas de aula e como podemos fazer para que eles se interessem pelo que estamos falando. Já afirmei que nós professores temos pouca vontade para ouvir os seus alunos. E se não ouvimos como conhecê-los? E porque nós não sabemos quem são, então normalmente ministramos aulas para alunos imaginários que só existem em nossas cabeças.

Ao estabelecer que, ao final do ensino médio, o aluno demonstre domínio dos conhecimentos de Sociologia necessários ao exercício da cidadania, conforme disposto na

LDB (1996), a definição dos conteúdos e dos procedimentos didático-metodológicos constitui uma das questões importantes enfrentadas pelos professores.

Uma maneira de contribuir para o aprofundamento dessa discussão é trazer os conteúdos trabalhados pelos professores nas aulas de Sociologia. Como mais citados temos: surgimento da Sociologia.

5.1.3.5 - conteúdos trabalhados

De maneira geral verificamos que os conteúdos mais citados concernem problemas sociais candentes como violência, juventude, direitos humanos e questões relacionadas à história da Sociologia, cultura, mudança social, gênero e cidadania. Tais questões são abordadas do ponto de vista acadêmico, mas também reportam a demandas contextuais como ENEM e exames vestibulares. Assim, categorizamos as verbalizações em função da tônica dada aos conteúdos ministrados.

5.1.3.5.1- conhecimento acadêmico

Praticamente todos os professores abordam questões contemporâneas, mas apenas alguns fazem referência aos fundamentos da Sociologia, tal como transcrito a seguir:

> *"violência, sexualidade, gênero é óbvio que essas questões tem que ser tratadas pela sociologia, mas um pouco de fundamentação é importante também, trazer os teóricos, mostrar um pouco de teoria pra garotada, pra que eles possam entender que a produção do conhecimento ela não se dá de forma aleatória (...) a relação escola/sociedade, Bourdieu fala sobre isso, o próprio Bourdieu diz*

que a escola é uma reprodução da sociedade (...)discutir instituição, e a gente parte para falar de status, a gente parte para falar sobre papel. Então a partir dos temas que são gerais, a gente consegue ir até os teóricos de uma forma bem profunda" (professor C – Ciências Sociais)

"Fatos sociais, a família, religião, as instituições sociais, a questão de gênero" (professor H – Geografia/Novas Linguagens e Novas Tecnologias)

"Eu gosto de trabalhar muito a temática de direitos humanos. Introdução da Sociologia, do surgimento da Sociologia, a questão da educação, desenvolvimento da sociedade" (professor A – Ciências Sociais/Geografia)

Outro conteúdo recorrente é cidadania.

5.1.3.5.2- cidadania

Há o entendimento comum entre alguns professores de que a Sociologia fornece conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, pois permitiria melhor compreensão dos fenômenos sociais, tal como pode ser observado nas falas seguintes:

"A questão da cidadania. Qual é o verdadeiro papel de ser cidadão. eu acho muito importante trabalhar a cidadania, a ética, a moral e a gente precisa buscar tudo isso, a socialização porque tá perdido" (professor B – Pedagogia/ Coordenação e Supervisão Escolar)

"A parte de cidadania, porque o aluno hoje em dia não está sabendo ser cidadão, porque eu acho que a parte de cidadania é muito importante para os alunos" (professor O – Ciências Sociais/História do Brasil)

"convivência, direitos humanos, a questão dos direitos e deveres do aluno, capitalismo e socialismo" (professor G – Licenciatura em Educação/Artes)

Não aparece nas falas uma perspectiva mais ampla quanto ao entendimento de cidadania e não há indício de que este conceito seja trabalhado sob o prisma sociológico. Como anteriormente mencionado, são ressaltadas concepções que reduzem a cidadania à relação entre direitos e deveres. Essa visão restrita recebeu a seguinte crítica de Ferreira (2010, p 24):

> Fala-se muito em desenvolver o senso crítico, romper com o senso comum e, ainda, exercer a cidadania devidamente, mas, concomitantemente, pode-se perceber que há discrepâncias entre discurso e prática. A superação dessa contradição só será possível quando os professores entenderem a necessidade de pensar a Sociologia no ensino médio como mudança, de pensá-la em termos políticos.

Com efeito, um dos fundamentos da presença da Sociologia no ensino médio é o seu papel na formação voltada para a cidadania, conceito que, como foi discutido, foi tendo o seu sentido ampliado no mundo ocidental. Caberia aos professores, pela sua tarefa na formação de jovens, acompanhar esse debate de modo a trazê-lo diante dos desafios e dificuldades que são colocados dia-a-dia no ambiente escolar, que são aqui categorizados como problemas atuais.

5.1.3.5.3 – problemas atuais

Percebemos na falas dos professores, que eles têm preferência por trabalharem questões atuais e que tenham relação com o dia-a-dia dos seus alunos, o que também é utilizado como maneira de conseguir sua atenção e participação nas aulas de Sociologia. Esta postura, aliás, também foi encontrada no estudo de Leithäuser e Weber (2010, p 5) que relata: "Quando os professores conseguem, na disciplina Sociologia, associar os temas com os problemas do cotidiano dos alunos, então é mais fácil atingir e despertar o seu interesse".

As questões tratadas tanto dizem respeito a mudanças gerais na sociedade, como a problemas que de forma direta ou indireta preocupam os alunos, como fica evidente nas sete transcrições que se seguem:

> *"A questão da sociedade, da estratificação social da antiguidade até os dias atuais, essa questão da sociedade capitalista, a questão da globalização; questões relacionadas à internet, às tecnologias, a questão da juventude, da violência" (professor F – História/História)*

> *"cultura, ética são temas importantes, violência, gênero, juventude, religião" (professor E – História/História)*

> *"Eu gosto muito de trabalhar gênero, mas também temas como violência, juventude tem grande importância, tudo que está relacionado ao nível de idade deles funciona" (professor J – Comunicação Social)*

"outras questões, como por exemplo, racismo, homofobia, violência, essas questões atuais são importantes para serem trazidas para a sala de aula" (professor L – Geografia/Gestão Ambiental)

"devem ser trabalhados conteúdos que abarquem a realidade desse aluno, como juventude, violência, desigualdade, grupos sociais, cidadania, etc" (professor N – História/Arte Educação)

"como eu não sou da área de sociologia, eu pessoalmente não gosto, apesar de ser necessariamente de seguir, mas eu não obedeço literalmente, os documentos e os programas relativos a área de sociologia, mas costumo trabalhar religião, o que é cultura, questões de cidadania, gênero, racismo, acompanhar as idéias de governo, questões de atualidade, sociedade da informação, a questão de que da movimentação e é uma sociedade "fast", é uma sociedade muito de grandes transformações rapidamente, tudo é "fast", é fast food, é fast... Então a sociologia tem essa coisa, e esses temas sociais, atuais, eles tem que ser trazidos, e isso contribui pra uma análise crítica da sociedade e do indivíduo como um todo" (professor D – História/História do Nordeste)

"A questão do trabalho, sempre trabalhar conteúdos e temas mais próximos da atualidade, a questão da violência, a juventude, a questão da adolescência" (professor I – Geografia/Pedagogia)

Em sua prática pedagógica, os professores de Sociologia procuram, assim, suscitar nos alunos reflexão crítica sobre sua vida em sociedade, o que na visão de Pereira (2007, p 149), no entanto, não pode ser confundido com o estudo de problemas brasileiros:

> (...) há parâmetros que devem ser respeitados. Pensa-se que o professor de Sociologia deve ouvir, sim, os alunos sobre

> temas de seu interesse. Mas (...) não deve a Sociologia tornar-se um estudo de problemas brasileiros (...). Em outras palavras: ao coletar os temas de interesse dos alunos, o professor de Sociologia se depara com uma diversidade de temas, aparentemente desconexos entre si.

Defende esta autora que:

> Os mais variados temas podem ser objeto de estudo da Sociologia, mas há que traçar uma rede conectando os temas uns aos outros. Esta rede é a fina malha da estrutura social, da organização da sociedade. O professor de Sociologia deve auxiliar o aluno a construir a estrutura de relações que organizam a sociedade.

Para poder articular temas tão diferenciados com as teorias sociológicas e utilizar metodologias adequadas, é visto como imprescindível a formação específica que assegura o embasamento teórico necessário para que os alunos entendam que podem intervir em suas realidades de forma crítica. É o que, aliás, Meksenas (1995, p 77) destaca: "Um curso de Sociologia na escola secundária, deve apresentar um conteúdo programático muito bem estruturado. Cabe ao professor proceder a uma seleção criteriosa desses conteúdos, visando aos objetivos sociais e políticos que deseja atingir".

Nesse sentido, a Sociologia, permitiria o estabelecimento da ligação entre a biografia, a história e a relação destas na sociedade, ou seja, desenvolver no aluno a "imaginação sociológica", proposta por Mills (1969).

Outra categorização da fala dos entrevistados a respeito da função da Sociologia no ensino médio é o seu caráter instrumental na continuidade dos estudos dos alunos.

5.1.3.5.4 - preparação para ENEM e vestibular

A visão pragmática da disciplina Sociologia para êxito no exame vestibular e o ENEM vem sendo discutida entre alguns estudiosos da área como Sarandy, 2004; Santos, 2004; Mota, 2005. Pelo fato de a Sociologia ser uma disciplina que exige do aluno a construção de pensamento crítico é preciso alertá-lo sobre a existência de outras lógicas como aquela empregada nas provas ditas objetivas. Por outro lado, por estar inserida nos conteúdos propostos pelo ENEM e pelo vestibular "eleva o grau de exigência por parte de professores e alunos em relação ao programa ministrado" da Sociologia nas escolas conforme Tomazini e Guimarães (2004, p 214). Um dos professores entrevistados ecoa esse debate afirmando:

> *"Eu acho que os assuntos deveriam ser mais voltados para a área do vestibular. Então, aquilo que é voltado para a área do Enem e do vestibular é que seria importante, no meu ponto de vista" (professor L – Geografia/Gestão Ambiental)*

Retorna, assim, sob outra forma, a associação da Sociologia à entrada no ensino superior, quando era oferecida nos cursos preparatórios, em 1931, a partir da Reforma Francisco Campos.

As verbalizações obtidas nas entrevistas permitiram identificar como os conteúdos e temas referentes à Sociologia são trabalhados no ensino médio. Os professores não têm programas de aula definidos e a escolha dos temas e conteúdos trabalhados não têm sistematização, o que também foi encontrado por Silva (2004, p 87):

> De forma geral os professores que estão ministrando Sociologia (...) não elaboram programas, mas (vão elegendo) temas e conteúdos de maneira fragmentada. Ou seja, discutem com os alunos uma série de conceitos e temas sociais, sem uma preocupação com articulação entre os mesmos.

Considerando os conteúdos e temas mencionados pelos professores, no ensino da Sociologia, notamos semelhanças quanto à sua seleção e organização independentemente da área de formação, o que corrobora a afirmação de Silva (2004, p 87):

> Não encontramos grandes diferenças entre os formados em Pedagogia, Ciências Sociais, História e Geografia. Um dado preocupante, pois esperávamos que os formados em Ciências Sociais desenvolvessem programas mais articulados, coerentes e capazes de sintetizar teorias e problemas sociais atuais.

Com exceção o professor "C", que tem a formação específica na área e procura articular os temas e conteúdos às teorias sociológicas, como mostra o excerto de sua fala:

> *"o que eu tento fazer é pegar um conteúdo que seria óbvio pra sociologia, por exemplo, violência e saber quais são os teóricos que trabalham com violência, por exemplo, a relação escola/sociedade, Bourdieu fala sobre isso, o próprio Bourdieu diz que a escola é uma reprodução da sociedade. O que é uma reprodução da sociedade? Aí a gente começa a discutir instituição, e a gente parte para falar de status, a gente parte para falar sobre papel. Então a partir dos temas que são gerais, a gente consegue ir até os teóricos de uma forma bem profunda"*

Os dados aqui trazidos são preocupantes, uma vez que seria esperado que, pelo menos, os professores formados em Ciências Sociais elaborassem programas coerentes e

articulados que pudessem sintetizar e relacionar as teorias e os problemas sociais que alegam abordar durante as suas aulas.

Para os professores entrevistados, a abordagem dos conteúdos da Sociologia é importante para possibilitar ao jovem compreensão sobre o mundo à sua volta, como também, de se perceberem inseridos nesse mundo, de saberem conviver em grupo. Mas, é também por eles salientado que para esta relevância da disciplina ser contemplada é indispensável que tenham formação na área, pois, esta permitiria apropriação de conhecimento específico da área.

Ora, ao ser enfatizada a necessidade de o jovem entender sua relação com o mundo e com os outros indivíduos e grupos, por intermédio da apropriação do conhecimento sociológico, supõe-se que essa mediação tem fundamento, pois ela se dá de maneira reflexiva.

Nos documentos oficiais (LDB, 1996, PCNEM, 1999, OCNEM, 2006) relacionados ao ensino da Sociologia no ensino médio, é destacado que esta disciplina tem como uma de suas finalidades desenvolver nos alunos a reflexão crítica. Diante disso, procuramos compreender a concepção que os professores têm sobre essa finalidade. É o que será abordado no capítulo seguinte.

Capítulo 6

Sociologia, desenvolvimento do pensamento crítico e cidadania

Duas finalidades são atribuídas ao ensino da Sociologia pelos professores entrevistados: o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da cidadania, confirmando o previsto nos documentos oficiais, tal como apresentado no capítulo 4. Neste capítulo será discutida a forma como tais finalidades são concebidas pelos professores entrevistados.

6.1 – Sociologia e desenvolvimento do pensamento crítico

A relação entre ensino da Sociologia e desenvolvimento do pensamento crítico é destacado de forma clara por três professores cujas falas são a seguir transcritas:

> *"Importância* (da Sociologia) *é... fazer com que o aluno... ele crie um pensamento crítico, que eles desenvolvam esse pensamento crítico não só da sociedade" (professor A – Ciências Sociais/Geografia)*

> *"o objetivo principal* (da Sociologia) *é possibilitar o afloramento, digamos assim, de uma consciência crítica, de uma visão sobre o mundo, sobre a realidade e a partir disso, eles mesmos possam se formar como indivíduos, eu acho isso fundamental" (professor D – História/História do Nordeste)*

> *"ela* (a Sociologia) *ajuda muito a construir no jovem a criticidade. (...) A sociologia vai permitir a esse jovem entender melhor os mecanismos sociais, não que as outras disciplinas não construam, mas a sociologia é*

muito importante nessa dimensão da criticidade" (professor N – História/Arte Educação)

Nas suas falas dois aspectos são destacados: o entendimento da sociedade e a ação sobre ela. O que podemos inferir é que para estes professores existe uma relação direta entre o ensino de Sociologia e a construção do pensamento crítico. Esta perspectiva é, certamente, enfatizada nos textos dos documentos oficiais e em estudos da área, mas neles há referências que a fundamentam. Os professores entrevistados aceitam tal perspectiva tacitamente, o que sugere que se baseiam no senso comum.

Pereira (2007, p 149), por exemplo, tematiza esta questão e considera que o professor deve compreender o senso comum "como uma forma de conhecimento", mas em suas aulas terá que realizar "a dialética de partir do senso comum em busca de um conhecimento mais elaborado". Como fazer isto, é uma questão, até porque a maioria dos professores da área não tem formação específica.

Procurando aprofundar esta discussão, categorizamos as verbalizações relativas à associação ensino de Sociologia e pensamento crítico em senso comum, desvalorização do conhecimento sociológico e características do professor e do aluno.

6.1.1- senso comum

Nas falas dos professores praticamente vai de si que a Sociologia permite entender o mundo em que se vive e nele intervir. Como pode ser observado nos três excertos transcritos, há tão somente afirmações e expectativas em relação a seu ensino.

"Então a sociologia, dentro das ciências humanas, ela serve para que o indivíduo entenda o mundo em que vive, e possa, a partir daí agir no mundo, é uma utopia, mas uma utopia válida, tentar tornar esse mundo melhor" (professor D – História/História do Nordeste)

Essa consciência crítica, eu considero que a sociologia faz isso mesmo (...) Mas como um todo... eu acho que ela tá engatinhando porque, em toda sociedade, o que você implanta, o que você começa, tudo é um início. Nós estamos tentando reverter esse déficit e eu acho que com isso, veio a disciplina de sociologia, pra melhorar nessa questão também" (professor G – Licenciatura em Educação/Artes)

"(a Sociologia deve) formar a parte crítica do aluno. Eu acho que a sociologia ajuda muito no senso crítico" (professor O – Ciências Sociais/História do Brasil)

6.1.2 - desvalorização do conhecimento sociológico

Para outros professores entrevistados não basta o aluno compreender o funcionamento das estruturas sociais e as transformações pelas quais elas passam. Importa que esta compreensão ocorra de maneira reflexiva e crítica, embasada na perspectiva sociológica. Mas, segundo os mesmos, essa finalidade da disciplina não é percebida pelos alunos, pois estes não dariam valor a seu estudo.

"a sociologia tem um papel muito importante. Agora, nem todos os alunos levam a sério, mas isso é em qualquer matéria, qualquer assunto" (professor H – Geografia/Novas Linguagens e Novas Tecnologias)

É difícil a gente trabalhar com o aluno essa reflexão, muitas vezes ele não quer parar pra refletir nas atitudes dele, nos hábitos dele, nessa postura dele como estudante que está na sala de aula, estudante que precisa parar um pouco pra poder refletir no que é que ele quer com profissional" (professor B – Pedagogia/Coordenação e Supervisão Escolar)

"(a Sociologia desenvolve a consciência crítica) apesar de haver pouco interesse dos alunos nessa matéria" (professor O – Ciências Sociais/História do Brasil)

A falta de interesse dos alunos pela disciplina, já foi enfatizada como uma dificuldade encontrada pelos professores (item 5.1.3.4) para ministrar aulas de Sociologia. Esta dificuldade tem sido interpretada por Tomazini e Guimarães (2004) e Mota (2005) como não entendimento dos conteúdos, o que tende a ser relacionado à falta de formação específica do professor que, por não ter adquirido embasamento teórico específico, não consegue tornar suas aulas interessantes, tal como discutido a seguir.

6.1.3 - depende do professor e do aluno

O professor é reconhecido como influenciando alunos e é considerado elemento importante para instigá-lo no desenvolvimento do pensamento crítico, mas a sua efetivação depende de sua maneira de trabalhar em sala de aula, como salientado nas três falas a seguir.

"depende de cada profissional que trabalha dentro da sala de aula. Então, se a gente tem profissionais que realmente trabalham voltados para essa

> *crítica, para desenvolver esse espírito crítico do aluno, com relação ao que acontece a sua volta, porque todo mundo tem o dom de ser crítico, mas criticar de uma forma sistemática, saber como criticar; e não criticar banalmente falando, mas criticar embasado, com argumentos e principalmente tendo consciência do que tá criticando e até onde aquela crítica, e aquele senso crítico, aquela reflexão podem levá-los. Então, eu acho que a sociologia contribui sim para isso" (professor M – Pedagogia/Turismo)*

> *"depende da pessoa que está passando a disciplina. Então, eu acho que depende muito, vai muito de inclinação, ou você vai realmente abrir os olhos pra que eles se tornem jovens críticos, né?" (professor J – Comunicação Social/Pedagogia)*

> *"O professor ele é esse agente de transformação, o professor tem esse poder de proporcionar essa mudança" (professor A – Ciências Sociais/Geografia)*

A capacidade de refletir criticamente sobre a sua realidade constitui, assim, a principal finalidade da Sociologia na formação dos alunos. Este modo de pensar de forma reflexiva que a disciplina propicia, segundo as OCNs (2006) e os estudos de Silva (2004), Santos (2004), Sarandy (2004), é que permitiria ao aluno se perceber como sujeito capaz de desenvolver uma prática transformadora em direção à democracia, ou seja, exercer a sua cidadania. Esta concepção também é defendida por Pereira (2007, p 148) quando destaca que o professor de Sociologia ajuda ao aluno superar o senso comum:

> Irá auxiliar o jovem aluno do ensino médio a realizar a ruptura, ou seja, entender a sociedade sem a ilusão da transparência, o que significa evitar explicar a vida social

> pela concepção que dela fazem aqueles que participam da vida social.

A reflexão crítica sobre a realidade pelo aluno permite o entendimento de que o conhecimento dos conceitos sociológicos o levaria a exercer sua cidadania, como se observa adiante. Aliás, a Sociologia é apresentada como fundamento para a construção da cidadania, tal como anota Mota (2005, p 99), anteriormente citada:

> Justificar a Sociologia em virtude da formação (...) para a cidadania pressupõe preparar os jovens para "um depois"; eles precisam aprender certos conteúdos para um dia exercer essas condições.

Passaremos agora, então, a apresentar o entendimento dos professores sobre a outra finalidade atribuída à Sociologia, a formação do cidadão.

6.2 - cidadania e o seu significado

A concepção de cidadania carrega em si significados que permeiam os diferentes contextos sociais e históricos, como afirma Dagnino (2004b, p 103) "há uma disputa histórica pela fixação de seu significado", por isso muitas vezes seu uso acaba sendo banalizado tendo seu sentido esvaziado.

Embora exista essa pluralidade de significações é necessário, ao menos, clarear suas concepções atuais, no que diz respeito ao ensino da Sociologia.

Observa-se que entre os professores prevalecem duas visões sobre o conceito de cidadania, aquela atribuída a direitos e deveres e a cidadania como construção individual e social.

6.2.1 – direitos e deveres

Vale anotar que os professores relacionam diretamente Sociologia e cidadania, entendem freqüentemente a relação entre ambas como complementar e focada nos direitos e deveres, tal como pode ser observado nos excertos a seguir:

> *"O papel da sociologia é justamente a tentativa dele* (o aluno) *ingressar nesse contexto social, dele* (o aluno) *ser um partícipe, um cidadão com seus direitos e deveres, isso é uma das coisas fundamentais da sociologia. Essa inserção, essa maneira dele, como cidadão, falar, pontuar de se mostrar dentro da sociedade até o que ele pode fazer por ela" (professor F – História/História)*

> *"*(o papel da Sociologia é mostrar ao aluno) *principalmente a questão de ser cidadão, não só achar que é discurso bonito: Ah! Cidadão/cidadania, mas saber o sentido aprofundado do que é ser cidadão, do que realmente é você ter deveres, cumprir seus deveres pra poder também reivindicar seus direitos" (professor M – Pedagogia/Turismo)*

A Sociologia atrelada à concepção de cidadania é assim caracterizada pela noção de direitos e deveres. Sendo assim, a disciplina teria uma função informativa, pois permitiria aos alunos terem conhecimento dos direitos e deveres de que são possuidores. Assim pensam os três professores:

> *"Entendo a cidadania como conquista. Questão de direitos que eles tem de tá esclarecidos, isso pra não serem passados pra trás. E também de seus deveres como cidadãos" (professor A – Ciências Sociais/Geografia)*

"eu acredito que cidadania é você ter consciência, primeiro dos seus direitos e dos seus deveres e sua responsabilidade como ser humano e é a conduta humana. Cidadania é, na verdade, você se apropriar e compreender e se transformar do conceito de ser humano. (...) Então, eu vejo cidadania como a realização plena da condição humana e englobando todo o aspecto do conhecimento, da educação, da formação do indivíduo" (professor D – História/História do Nordeste)

"Por cidadania eu entendo que além da participação que você deve ter, você deve pensar, refletir; procurar cada vez mais respeitar os seus direitos, ir em busca deles, fazer valer os seus direitos; ter acesso a todas as coisas que por direito você tem, segundo a Constituição, a declaração dos direitos humanos, segundo todas essas coisas, mas sem deixar de lado que o seu direito acaba quando o do outro começa" (professor K - História)

A cidadania definida como direitos e deveres remete à concepção tradicional elaborada por Marshall e reivindicada pelos movimentos sociais no processo de redemocratização do Brasil, conforme discutido no capítulo 2. Aliás, esta visão é evidenciada na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, que estabelece:

> A educação, direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, o exercício da cidadania está relacionado à capacidade de "fazer valer" conquistas, ou seja, de assegurar que sejam respeitados os direitos prescritos legalmente, além de reconhecer que cabe aos cidadãos cumprir com os seus deveres.

Diante dessa visão fica a pergunta sobre a postura que o professor de Sociologia deve assumir diante da realidade vivenciada pelos jovens do ensino médio e que papel podem ter os conhecimentos sociológicos no seu esclarecimento.

Ferreira (2010, p 24) defende a adoção de uma postura política pelo professor de Sociologia. Para ele:

> O professor de Sociologia, enquanto pessoa que está em constante tensão política, posto que diariamente enfrenta situações em que seus valores são colocados em xeque pela estrutura escolar (...) deve fazer uso de todos os mecanismos disponíveis dentro da escola para propor uma prática pedagógica politicamente mais coerente. Ao professor de Sociologia cabe o esforço de tentar sempre pensar politicamente a realidade, sem desconsiderar as desigualdades e os problemas sociais em meio aos quais ele e seus educandos se encontram.

Se bem que toda ação educativa seja política, não parece possível defender o ensino da Sociologia como forma de fazer política dentro da sala de aula, nem de impor ideologias. Considerar a dimensão política da ação docente pode respaldar a compreensão dos significados da Sociologia e de seus conteúdos, como também, permitir que os conteúdos não sejam abordados de forma fragmentada.

Conhecer os direitos e deveres é uma dimensão importante para a formação do cidadão, mas a cidadania não se reduz apenas a esta dimensão, como bem defendeu Dagnino (2004b, p 88). Ao propor o conceito de "nova cidadania", a autora atenta não apenas para a luta por direitos e o entendimento dos deveres; mas também para o reconhecimento das diferenças, segundo ela, de:

> (...) um projeto para uma nova sociabilidade: não somente a incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um

> formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade.

6.2.2 - construção individual e social

Conforme mencionado, outra concepção de cidadania convive entre os professores entrevistados na qual são salientados valores como respeito ao outro, ética, moral e reconhecimento de si mesmo.

> *"O conceito de cidadania, ele se constrói a partir dos valores éticos, morais e religiosos (...) A minha liberdade limita o outro porque é o meu espaço, então a tomada do meu espaço limita o outro, mas o que poderia ser liberdade dentro do espaço escolar? E aí a gente tira experiência pra sociedade, pra vida social; o que é ser livre lá fora? O que é pensar ser livre lá fora? Então a cidadania é um conceito construído, que ele pode ser desmistificado, pode ser reconstruído, a partir desse novo olhar sobre esses valores que são colocados pelo grupo social, no caso os estudantes, os/as estudantes" (professor C – Ciências Sociais)*

> *"A consciência crítica vai permitir ao aluno ser capaz de se reconhecer e a partir daí você ter uma faceta de identidade; e a escola fomenta isso, mas tem as experiências desse aluno, a vida dele (...). E eu acho que por aí que a cidadania é construída, ela só vai existir de fato com essa consciência do ser humano, do aluno" (professor N – História/Arte Educação)*

Embora referenciadas a valores e identidade não podemos inferir nas verbalizações acima o entendimento da cidadania numa perspectiva contemporânea, que compreende

elementos culturais e participação política ativa dos indivíduos, como assinala Dagnino. Entretanto, o seu foco vai além do assegurar direitos e deveres, como proposto no que chamamos de concepção tradicional de cidadania. A cidadania é vista como construção que é permeada não apenas pelas interações dos indivíduos, mas pelas transformações pelas quais passam as sociedades. Este entendimento também é enfatizado nos estudos de Mota (2005, p 97):

> Cidadania implica valores e práticas que envolvem o cotidiano das pessoas. Esses valores e práticas fundamentam-se e constroem-se em uma moralidade, cuja natureza é sempre historicamente condicionada.

De forma geral, conforme assinalado predominam concepções de cidadania relacionadas à perspectiva tradicional (direitos e deveres), perspectiva também prevalecente nos documentos oficiais, o que permitiria dizer que as finalidades do ensino da Sociologia salientadas pelos entrevistados tão somente os reproduzem, embora a maioria deles admita não conhecê-los.

7. Considerações Gerais

A proposta deste trabalho foi de compreender as concepções dos professores que ensinam a disciplina Sociologia no ensino médio da cidade do Recife quanto à sua importância e finalidades na formação de jovens. Entre os professores há o entendimento de que a Sociologia, tal como enfatizada nos documentos oficiais (LDB, 1996, PCNEM, 2000, OCNEM, 2006), é importante para que os jovens compreendam o mundo em que vivem e sejam capazes de nele se inserir. Em suas falas observamos que este entendimento é estabelecido mediante duas categorias: *relações interpessoais* – a Sociologia traz elementos que contribuem para o bom convívio dos alunos com seus colegas e com seus professores, ou seja, proporcionaria a "harmonia" social; e *coisas do mundo* – a Sociologia permite aos jovens a compreensão do mundo à sua volta e do funcionamento das estruturas que o organizam.

Sendo assim, a importância da disciplina está atrelada à construção do pensamento crítico, pois a compreensão de mundo e de sociedade deve ser feita de forma reflexiva, embasada pelos conhecimentos da Sociologia via o estudo de temas, conteúdos e teorias devidamente articulados. Para tanto, a formação do professor na área é vista como necessária, pois esta lhe permitirá lidar com os desafios didático-metodológicos apresentados pela disciplina, dentre os quais a adequação da linguagem sociológica para a educação básica, o que possibilitaria ao aluno o estudo da sociedade de forma não fragmentada.

Da mesma maneira que a formação específica é constatada como relevante, também, a existência de materiais didáticos, estruturas escolares adequadas, quantidade de aulas compatível e interesse dos alunos são requeridos. Estes são aspectos de um debate que reiteradamente trazido à tona em estudos sobre a temática, o que indica o

reconhecimento de que esses problemas não são encontrados apenas nas escolas da cidade do Recife.

Dessa forma estamos diante de uma situação com muitos desafios, pois existem problemas extra disciplina que necessitam ser solucionados, para que a Sociologia realmente faça sentido para os alunos e a comunidade escolar. Talvez o que se imponha seja a efetivação de condições mínimas que permitam concretizar as diretrizes que vêm sendo formuladas conjuntamente pela comunidade acadêmica e setores da sociedade civil.

A principal finalidade atribuída ao ensino da Sociologia se situa sob o prisma da construção da cidadania. Isto é patente tanto nos documentos oficiais, quanto nas entrevistas feitas com os professores. Nos primeiros, foram destacadas três concepções de cidadania: a cidadania como exercício de direitos e deveres, caracterizada como visão tradicional; a cidadania relacionada à participação política e a cidadania relacionada à construção de identidades; já nas entrevistas encontramos duas concepções predominantes: a cidadania relacionada aos direitos e deveres e como construção individual e social.

Esta última relação é encontrada na concepção da maioria dos professores entrevistados, que tendem a fazer uma relação direta e imediata entre Sociologia e cidadania como se a primeira fosse fundamento da segunda. Também para a maioria deles prevaleceu a concepção de cidadania tradicional, ou seja, o discurso contemporâneo de cidadania ou da "nova cidadania", enfatizado por Dagnino, não permeia as concepções dos professores.

Temos, então, uma concepção predominante de cidadania relacionada à capacidade dos indivíduos fazerem "valer" suas conquistas asseguradas por lei, como também, de cumprirem seus deveres como cidadãos, ou seja, de terem condutas e posturas que possibilitem a boa convivência entre si como forma de garantir a coesão e a ordem social.

Inferimos uma tensão entre Sociologia e cidadania, que ganha relevo no processo de redemocratização da sociedade brasileira nas décadas de 1980 e 1990. Essa vinculação ao contexto social e político resultou em uma distorção: ao invés da percepção da articulação entre a disciplina Sociologia e a cidadania, que remete à visão sociológica sobre a realidade social, temos a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, que busca a intervenção na realidade social. Esta tensão se relaciona com a própria construção do conceito de cidadania, que está atrelada à maneira como desenvolveu nas diversas nações sendo um conceito em constante transformação. Desse modo, os professores têm um conceito enviesado que é, freqüentemente, associado ao conceito de democracia.

A contribuição da Sociologia na formação dos jovens vai assim, além da formação crítica para a cidadania, tal como propugnado pelos documentos oficiais. Esta disciplina visaria, igualmente, contribuir para a construção do "olhar sociológico" que permitiria aos alunos um olhar fundamentado e diferenciado sobre o mundo que os cerca, superando assim o senso comum.

Diante do exposto, consideramos que o sistema educacional brasileiro e o do Recife não conseguiram ainda responder às novas exigências trazidas pelas mudanças introduzidas no ensino médio mediante a oferta obrigatória da Sociologia. Condições mínimas, como professores lecionarem na área em que foram habilitados, ambiente escolar favorável com estrutura e materiais adequados para o bom desenvolvimento das aulas, ainda se fazem ausentes no sistema escolar.

Além disso, nossa pesquisa aponta para o necessário aprofundamento da vinculação entre instituições formadoras e a educação básica de modo a propiciar a licenciandos e licenciados em Sociologia prática na disciplina, com as devidas mediações das coordenações dos cursos de graduação, para assegurar que, ao menos, as teorias

sociológicas básicas sejam por apropriadas coerentemente e possam fundamentar o seu exercício docente na disciplina.

8. Referências Bibliográficas:

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. 1993, *Cidadania:* do direito aos direitos humanos. São Paulo: Acadêmica.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. 1999, O Método nas Ciências Sociais. In: GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARISTÓTELES. 1997, *Política*.Brasília: Editora Universidade de Brasília.

ARON, Raymond. 1982, *As Etapas do Pensamento Sociológico.* São Paulo: Martins Fontes.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. 2003, *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.

BEDIN, Gilmar Antônio. 2000, O desenvolvimento da cidadania moderna e o neoliberalismo: algumas reflexões sobre a tentativa de ruptura de uma narrativa em expansão. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (Org.). *Cidadania e nacionalidade*: efeitos e perspectivas nacionais, regionais e globais. Ijuí: Unijuí.

BOBBIO, Norberto. 1990, *Dicionário de Política. Brasília*: UNB.

BOBBIO, Norberto. 1992, *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. 1975, *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRASIL. 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Ministério da Educação

_____. 2000, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília: Ministério da Educação.

_____. 2001, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília: CNE.

_____. 2001, *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília: CNE.

_____. 2002, *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.* Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação.

_____. 2003, *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação*. Parecer CNE/CES 67/2003. Brasília: CNE.

_____. 2006, *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.

BURITY, Joanildo Albuquerque. 1999, Identidade e Cidadania: a cultura cívica no contexto de uma nova relação entre sociedade civil, indivíduos e estado. *Cadernos de Estudos Sociais*, v 15, n 2, p 223-253.

CARVALHO, Lejeune. 1999, *Desenvolvimento da Sociologia no Brasil: história e perspectivas.* Piracicaba: UNIMEP.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. 2004, *Sociologia e Ensino em Debate*. Ijuí: Unijuí.

CARVALHO, José Murilo de. 2002, *Cidadania no Brasil*. O longo Caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

COSTA, Sérgio. 2002, *As cores de Hercília:* esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais. Belo Horizonte: UFMG.

CRESWELL, John W. 2007, *Projeto de Pesquisa:* Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed.

DAGNINO, Evelina. 2004a, Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (Coord.). *Politicas de ciudadania y sociedad civil en tiempos de globalización.* Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110.

DAGNINO, Evelina. 2004b, *Os movimentos sociais e a emergência de uma nova ação de cidadania*. In: DAGNINO, Evelina. *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

DOMINGUES, José Maurício. 2005, *Sociologia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

DURKHEIM, Émile. 2011, *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes.

FERNANDES, Florestan. 1980, O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. In: Florestan Fernandes. *A Sociologia no Brasil*: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis, Vozes.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. 2010, Relação Escola e Universidade: a Sociologia no ensino médio em perspectiva. In: CARVALHO, César Augusto de. *A Sociologia no ensino médio uma experiência*. Londrina: EDUEL, p 13-35.

FERRETTI, Celso João. 2003, A reforma do Ensino Médio: uma crítica em três níveis. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n 9, p 41-49.

GENTILI, Pablo. 1999, Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In, AZEVEDO, J.C. et al. *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação.

GODOY, Arilda S. 1995a, Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v 35, n 2, p 57-63.

_____.1995b, Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v 35, n 3, p 20-29.

GOMES, Cândido. 1986, A Sociologia em Perspectiva Internacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v 67, n 157.

GUELFI, Wanirley Pedroso A. 2005, *Sociologia como Disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro*: 1925-1942. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: UFPR.

JINKINGS, Nise. 2007, Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. *Mediações*, v 12, n 1, p 113-130.

KARNAL, Leandro. 2005, Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (orgs). *História da Cidadania*. 3ª edição. São Paulo: Contexto.

LEITHÄUSER, Thomas; WEBER, Silke. 2010, Ética, Moral e Política na Visão de Professores Brasileiros e Alemães. *Estudos de Sociologia*, v 16, p 87-108.

LEODORO, Silvana Aparecida Pires. 2009, *A Disciplina Sociologia no Ensino Médio:* perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP).

MANDUCA, Paulo César. 2006, Política e Direito: a crise da concepção de cidadania. Acesso:http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/Anais/Paulo%20Cesar%20Manduca.pdf

Mário Bispo dos Santos. 2004, A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune (org.). *Sociologia e Ensino em Debate:* experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí.

MARSHALL, T. H. 1978, *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.

MEUCCI, Simone. 2000, *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas.

MEKSENAS, Paulo. 1995, O Ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: UDESC. Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. *Leituras e Imagens*. Florianópolis: UDESC.

MILLS, C. Wright. 1969, *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. 2003, *Os Lugares da Sociologia na Educação Escolar de Jovens do Ensino Médio*: formação ou exclusão da cidadania e da crítica? Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio Sinos – UNISINOS.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. 2005, Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n 29, p 88-107.

NAGLE, Jorge. 1976, *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU.

OUTHWAITE, Willian & BOTTOMORE, Tom. 1996, *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.

PEREIRA, Luiza Helena. 2007, Qualificando Futuros Professores de Sociologia. *Mediações*, v 12, n 1, p 143-158.

RIBEIRO, Marlene. 2002, "Educação para a Cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais". *Educação & Pesquisa*, v 28, n 2, p 113-128.

ROMANELLI, Otaíza. 1987, *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes.

SANTOS, Mario Bispo dos. 2002, *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).

SARANDY, F. M. S. 2004, *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).

SARANDY, 2004, Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune (org.). *Sociologia e Ensino em Debate:* experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí.

SARANDY, Flávio. 2011, Propostas Curriculares em Sociologia. *Inter-Legere*, n 9, p 61-84.

SCHWARTZMAN, Simon. 2005, Educação e Pobreza no Brasil. Publicado com "Educación y Pobreza em América Latina", *Diálogo Político*. Buenos Aires, Fundación Konrad Adenauer, v 4.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. 2004, A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e Região – 1999. In: CARVALHO, Lejeune (org.). *Sociologia e Ensino em Debate:* experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí.

SILVA, Tomaz Tadeu da. 2004, *Documentos de Identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

TOMAZINI Daniela Aparecida, e GUIMARÃES Elisabeth da Fonseca,. 2004, Sociologia no Ensino Médio: historicidade e perspectiva da ciência da sociedade. Relatório de Pesqyuisa. In: CARVALHO, Lejeune (org.). *Sociologia e Ensino em Debate:* experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí.

VILLELA, Viviane Merlim Moraes. 2008, *O Conceito de Cidadania na Definição de Políticas Públicas Educacionais. Debates e impasses no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói/RJ*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense.