

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO COMO ATIVIDADE EMANCIPATÓRIA
ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM SOCIOLOGIA NA ESCOLA PÚBLICA
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CLAUDIA PEREIRA DE ANDRADE
RIO DE JANEIRO, DEZEMBRO DE 2003

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – EDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPED

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO COMO ATIVIDADE EMANCIPATÓRIA
ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM SOCIOLOGIA NA ESCOLA
PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ORIENTADORA: EDIL VASCONCELLOS DE PAIVA
MESTRANDA: CLAUDIA PEREIRA DE ANDRADE

2003

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
A PESQUISA E SEUS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	
1.1- A Teoria como Ferramenta	7
1.2- O Campo e o Método	10
CAPÍTULO 2	
A TRADIÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL	
2.1- Uma visão histórica sobre a Sociologia no Brasil	18
2.2- O Desenvolvimento das Lutas pela volta da Sociologia ao Ensino Médio	28
CAPÍTULO 3	
A SOCIOLOGIA E SEUS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
3.1- Sobre a Sociologia da Educação	32
3.2- As Ciências Sociais e a Educação - união da teoria à prática	37
3.3- A Sociologia no Ensino Médio	39

CAPÍTULO 4	
OS ATORES FALAM DE SUA PRÁTICA	
4.1- A Formação Profissional	49
4.2- A Experiência Docente	52
4.3- Contribuição para a melhoria do Ensino de Sociologia	70
4.4- O <i>Status</i> da Sociologia junto à comunidade escolar	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
BIBLIOGRAFIA	92
ANEXOS	95
1- Roteiro de entrevista	96
2- Questionário	97
3- Mapa das Coordenadorias Regionais	101
4- Projeto de Lei Estadual	102
5- Constituição do Estado do Rio de Janeiro	105
6- Parâmetros Curriculares Nacionais	107
(Parte IV-Ciências Humanas e suas Tecnologias)	

RESUMO

Este trabalho é a análise da atuação dos professores de Sociologia no ensino médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, bem como uma discussão sobre a contribuição da disciplina como matéria pedagógica e relevante para a formação cultural e política dos jovens.

Pretende-se um trabalho exploratório e, longe de querer dar conta do tema e esgotar suas possibilidades, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados utilizou-se questionário para uma amostra de professores no Estado e entrevistas com docentes atuantes há mais de cinco anos, lecionando Sociologia na rede pública.

A dissertação se estrutura em cinco capítulos, distribuídos da seguinte forma: o primeiro capítulo presta conta da metodologia ao mesmo tempo em que esclarece aos leitores o objeto e suas características. O segundo capítulo faz um histórico da Sociologia no Brasil, as razões da sua implantação e de como ela foi sendo estruturada ao longo dos anos. Esse período histórico compreende três grandes momentos: o final do século XIX e as quatro primeiras décadas do século XX; o período entre as décadas de 40 e 70 e ainda, os anos 80 até a época atual. O terceiro capítulo se propõe a analisar a Sociologia em vários campos de atuação: no ensino médio, na educação e como instrumental teórico. O quarto capítulo abre espaço para focar os atores sociais desse processo educacional: os professores. Por fim, as considerações finais, de caráter conclusivo, evidenciam as principais questões abordadas na pesquisa.

ABSTRACT

Knowledge diffusion as an emancipatory activity: a study on teaching Sociology in public high schools in the state of Rio de Janeiro

This work is the analysis of the performance of Sociology teachers in high schools in the public education network in the state of Rio de Janeiro, and also a discussion on the contribution of Sociology as a pedagogic subject and its relevance to the politic and cultural formation of young people.

It was intended to be an exploratory work and, far beyond aiming to meet the requirements and satisfy all of its possibilities, there had been a qualitative survey. A questionnaire was made for the data collection from a sample of teachers in the State and, afterwards, interviews with the teaching staff who had been teaching for more than five years in public schools.

The dissertation is structured in five chapters, which are so distributed: the first chapter accounts for the methods at the same time it clarifies the object of this work and its characteristics. The second chapter makes a historic report on Sociology in Brazil, the reasons for its implementation and how it has been structured along the years. It was divided into three major moments: the latest 19th century and the first four decades of the 20th century, the periods between the 40's and 70's and from the 80's to nowadays. The third chapter is proposed to analyze Sociology in many different fields of activity: in high schools, in education and as a theoretical instrument. The fourth chapter focuses on the social actors: the teachers. At last, the fifth chapter presents the final concerns, as for a conclusion, pointing out the main issues of this work.

INTRODUÇÃO

Fazer uma análise sobre qualquer assunto, não é uma tarefa das mais fáceis. Mesmo aquele que está acostumado a escrever precisa, ainda assim, desenvolver antes de uma prática da escrita o hábito da reflexão.

Uma dissertação de mestrado deve ser, penso eu, um trabalho analítico e trazer consigo alguma contribuição para o conhecimento humano na área de interesse ao qual o mestrando se propôs a estudar.

As minhas primeiras reflexões sobre um tema de dissertação indicavam uma preocupação com a educação nas escolas públicas de modo geral e a posição do professor no contexto: profissional questionado e exigido na sua prática pelas instituições educacionais, pela comunidade da escola, pelos colegas, pelo governo, pelo público em geral.

Num seminário realizado no Estado da Bahia em 1998 sobre eficiência das despesas na área social, organizada pelo governo do Estado e pelo Banco Mundial, um dos representantes do Banco comenta que em estudo realizado em cinco países revelou que as escolas privadas são mais eficazes em termos de custo-benefício do que as escolas públicas. Ainda nesse seminário o assessor do Ministério da Educação do Chile disse: “Não há tema mais ideologicamente saturado do que a educação pública e privada” (Krawczyk, 2001)¹.

Nessa perspectiva, a educação é vista como despesa e, portanto, o setor privado tem livre iniciativa para atuar na educação, é uma questão econômica, é uma relação de custo e de benefício. Nesse contexto, a iniciativa privada assumiria de maneira independente a direção sobre o presente e o futuro educacional do país.

Com tal enfoque, aspectos importantes que envolvem a educação deixam de ser discutidos: o aluno, o professor, a construção coletiva do que seja ensino-aprendizagem, são alguns dos temas esvaziados por essa discussão.

Ao partir do questionamento desses pressupostos, pretendi realizar uma análise da atuação do professor de Sociologia, através do estudo da sua prática. O professor é,

¹Nora Krawczyk, In A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. Texto apresentado na sessão especial Reformas Educacionais na América Latina, na 24ª Reunião da ANPEd, Caxambu-MG, 2001.

depois do aluno, na minha concepção, a figura central na discussão sobre educação. Ele atua diretamente com os outros atores no ambiente escolar, ou seja, junto ao aluno na sala de aula, junto à direção e os funcionários da escola, politicamente no sindicato e nas manifestações de greve. Para atuar assim, é necessário que tenha, dentre outras competências, o conhecimento teórico e técnico da disciplina, a capacitação pedagógica para agir coletivamente, planejar, ministrar aulas, avaliar e observar a aplicação das leis e normas educacionais previstas para o ensino específico. É ainda esse professor que muitas vezes se encontra como a figura do pêndulo, ora preocupado com o conteúdo programático, ou seja, em como ensinar a disciplina tendo como referência, muitas vezes, o livro didático, seguindo as determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ora ocupando-se da construção do conhecimento que busca trabalhar a educação numa perspectiva de aprendizado coletivo, considerando as questões sociais, culturais, éticas, políticas etc., em que o ambiente escolar e seus atores estão inseridos.

Nesse contexto, o professor de Sociologia aparece oprimido por uma busca de afirmação profissional, dentro de um quadro no qual, juntamente com os professores de Filosofia, tenta conquistar seu espaço nas escolas públicas e privadas.

Para efeito de um trabalho que privilegie a reflexão, o debate e o aprofundamento de conceitos, o meu primeiro passo foi no sentido de discutir um projeto correlacionando homens e ações, privilegiando os campos do conhecimento que são do meu interesse: as Ciências Sociais e a Educação.

Entretanto, sabemos que as primeiras reflexões acerca de um determinado assunto são, possivelmente, as mais confusas, imprecisas e abrangentes, isso porque são as primeiras idéias, a criação ou a produção mais inicial do pensamento. Tudo que vem depois se trata de uma construção consciente do conhecimento que queremos desenvolver.

Durante a graduação na UERJ, a minha atenção se voltou para duas dimensões primordiais, que foram: a pesquisa científica e os movimentos sociais. Deles resultaram questionamentos: Como aproximar tais dimensões aparentemente tão distantes? De que forma poderia unir meu trabalho de pesquisa a uma dimensão política de efetiva participação na vida social?

Como a minha prática pessoal estaria contribuindo para uma melhoria das condições materiais dos homens², fazendo uma relação com a sociedade brasileira de modo geral e a sociedade carioca de forma específica?

A pesquisa científica deveria ter, acreditava, naquela época de forma intuitiva e hoje por convicção, uma aproximação com a realidade social, e o pesquisador deveria assumir o papel do intelectual orgânico³ como escreveu Gramsci (1985).

No que diz respeito aos movimentos sociais, no decorrer do curso percebi que, na prática dos professores e alunos que acontecia cotidianamente em sala de aula e nas reuniões dos grupos de pesquisa dos quais fazia parte, podíamos ver um exemplo microsociai desses movimentos que são ampliados nas dimensões da sociedade civil organizada.

O nosso trabalho era um exercício continuado de um dos fenômenos pesquisados por nós mesmos durante as rotinas acadêmicas na medida em que estávamos buscando fazer a nossa própria história, sabendo que não a fazíamos como desejávamos, mas sob as condições em que se apresentavam⁴. Estávamos contribuindo para fazer a história das Ciências Sociais, e a própria história da Universidade.

No desenvolvimento dessa reflexão considero a dimensão política. Esta se faz presente no trabalho seja ele erudito, técnico ou popular, sendo próprio de sua dinâmica a condição humana de relacionar fatos, homens e história.

No curso de Licenciatura da UERJ, nas primeiras discussões, me deparei logo com a questão pedagógica e me vi diante de um cenário complexo e problemático: o professor na perspectiva do que ele deve ser na teoria, do que ele pode ser na prática e do que eu penso ser professor⁵.

² MARX (1999) desenvolve a teoria do materialismo dialético, na qual apresenta os conceitos de estrutura e super estrutura.

³ GRAMSCI (1985) arte da tese que as classes sociais criariam seus "intelectuais orgânicos", reforçando o papel crucial da vanguarda revolucionária nos processos de transformação político-sociais.

⁴ MARX, K. Referência à concepção do sujeito histórico desenvolvido em *O 18 Brumário* (Editora Alfa-Omega. São Paulo. 1978). Esse livro relata a derrubada da Casa de Orleans em 1848 e analisa a conjuntura sócio-política na França período 1848-1851.

⁵ Considero que ser professor se trata de uma atuação que se refere ao conteúdo de sua disciplina a qual ele deva dominar e ter competência para transmitir aos seus alunos; bem como se refere ao seu papel de educador no qual deverá conhecer o aluno para poder interagir com ele, no intuito de ajudá-lo a superar suas dificuldades de aprendizado ou de relacionamento com o mundo e consigo mesmo. Para atingir tal estágio o professor deve não só conhecer psicologia, entre outras disciplinas, mas também, considerar o ensino na perspectiva do possível, ou seja, trabalhar com o pressuposto de que o aluno é capaz de compreender o mundo e de apreender os conteúdos.

A partir dessa etapa e reflexões posteriores, seguidas de conversas com colegas professores que lecionam Sociologia no ensino médio, percebi que mesmo antes de planejar e desenvolver sua prática pedagógica esse profissional tem que discutir e reivindicar seu espaço para lecionar a disciplina na qual possui formação.

Os cursos de Ciências Sociais enfatizam a formação no Bacharelado, ficando em segundo plano a preocupação com a habilitação em Licenciatura e, com isso, a reflexão sobre a Sociologia como disciplina escolar.

Não há, de modo geral, nos cursos de Ciências Sociais, a preocupação de fazer com que a Sociologia venha a conquistar seu espaço na estrutura curricular do ensino básico. Entre os cientistas sociais, professores universitários, essa discussão não ocupa a pauta de prioridades em seus grupos de trabalho.

Os alunos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais se deparam com dificuldades para ingressar na rede pública, tendo que assumir turmas para lecionar História ou Geografia a fim de completar a carga horária, pois a sua disciplina apenas não é suficiente para atender os requisitos de uma carga horária mínima segundo as normas definidas pela Secretaria de Educação do Estado.

Este trabalho tenta verificar a importância da discussão sobre o sentido da Sociologia no ensino médio. É relevante pensar a Sociologia não apenas como uma forma de conhecimento que pressupõe teorias e métodos de pesquisa, mas que tem uma contribuição específica no ensino e especialmente no ensino médio.

A Sociologia é uma forma organizada e teórica de conhecer a realidade e, portanto, necessária para se trabalhar com o real cotidianamente. Será que no ensino público tem espaço para discussões e compreensão daquilo que entendemos como real? Este ensino poderá contribuir para transformações? O que pode ser transformado? Que sujeitos sociais contribuiriam para provocar tais transformações? Somente os líderes que apresentam suas matrizes teóricas, políticas ou institucionais? Ou este grupo juntamente com os cidadãos participantes, e dentre eles aqueles que possuem um conhecimento apreendido nos cursos secundários?

Objetivo analisar a atuação dos professores de Sociologia que lecionam no Estado do Rio de Janeiro, no ensino médio, e que através da sua prática docente assegura o espaço para a disciplina de Sociologia. Para tanto, pretendo identificar as formas como esse processo se desenvolve.

É um pressuposto deste trabalho que a atuação dos docentes em suas unidades escolares faz um diferencial que pode contribuir para a transformação da sociedade como um todo, através da mudança local de cada realidade socialmente construída.

Supõe-se que, para se fazer mudanças profundas no sistema educacional e principalmente mudanças na sociedade como um todo, é necessário que ocorram, dentre outras, transformações culturais. É a transformação se realiza através da criação de nova cultura ou de transformação da cultura existente.

O exercício da reflexão sobre o homem, sobre sua cultura, sobre a coletividade e sobre a atuação profissional, é uma das condições para uma superação de problemas, para a administração de conflitos e para a própria transformação social.

Nesta pesquisa evidencio a atuação dos professores de Sociologia nas respectivas escolas onde lecionam, identificando a dimensão política de sua prática pedagógica. Para isso, discuto o sentido da Sociologia como disciplina no ensino médio, ou seja, evidencio a situação desta disciplina na estrutura curricular do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, privilegiando as escolas públicas nas quais a disciplina seja oferecida de forma verticalizada.

Capítulo 1

A pesquisa e seus pressupostos metodológicos

Entre as várias atitudes que eu desejaria inculcar,
se acha a de ser capaz de apreender a pesquisa
como uma atividade racional.
Pierre Bourdieu

Este capítulo apresenta pressupostos metodológicos que apoiaram a sua elaboração. Trata-se de um estudo que uniu numa mesma metodologia algumas orientações próprias dos sociólogos, ao incluir dados históricos e estatísticos, bem como as orientações comuns aos antropólogos, ao trabalhar com alguns informantes, e ao considerar as representações mais relevantes de seus cotidianos e práticas educacionais.

Antes de entrar na metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, gostaria de fazer algumas considerações sobre a posição do pesquisador diante do seu trabalho, que acredito vá ajudar na compreensão do processo metodológico utilizado nesta pesquisa.

Em “Lições de Aula”, Pierre Bourdieu (1992) apresenta uma concepção, se não revolucionária por certo audaciosa, sobre a condição do pesquisador em relação à sua prática e, mais especificamente, de seu contato com a Sociologia. O autor afirma que:

Não se entra na Sociologia sem romper com as aderências e adesões através das quais pertencemos a grupos, sem abjurar crenças constitutivas dessa pertença e renegar todo e qualquer laço de afiliação ou de filiação. (...) Tomar a inscrição social do pesquisador como um obstáculo insuperável para a construção de uma Sociologia científica, é esquecer que o sociólogo encontra armas contra as determinações sociais na própria ciência que as ilumina, e, portanto em sua consciência (p.5).

O que está posto é que devemos fazer pesquisa com a preocupação de fazermos com liberdade e autonomia, para que o resultado seja sério e confiável. No século XX, toda essa discussão nas ciências naturais se deu na perspectiva da neutralidade científica; nas ciências humanas a problematização era em torno da subjetividade dos temas e dos métodos utilizados. Havia a preocupação e necessidade de dar às ciências humanas o mesmo caráter cientificista para obter o *status* já alcançado pelas ciências naturais.

O autor quer evidenciar em sua argumentação a ruptura que o pesquisador faz com seu grupo e crenças ao entrar em contato com a Sociologia, que esta seria como uma ferramenta para, de certa forma, posicionar tal ciência no contexto acadêmico e em sala de aula. Ao se fazer uma Sociologia da Sociologia, explica Bourdieu, se permite mobilizar, contra a ciência que se faz, as aquisições da ciência já feita; é, por assim dizer, instrumento indispensável do método sociológico: “fazemos ciência e, sobretudo Sociologia — tanto em função da nossa própria formação quanto contra ela” (p.6). É como se trabalhássemos com o medidor da autocritica permanentemente ligado. Ou seja, o pesquisador há que se colocar à prova de sua própria consciência e, sobretudo da crítica dos outros, prestando conta do que faz, como faz e porque faz.

O autor nos alerta sobre a crença que há em ciências sociais na importância social ou política do objeto, a qual é por si mesmo suficiente para dar fundamento à importância do discurso que a ele é consagrado. O que conta na realidade, afirma Bourdieu, é a construção do objeto: “E a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisito” (Bourdieu, 1992, p.20).

Acredito ser importante fazer essas considerações para o trabalho acadêmico poder, de fato, contribuir para uma discussão maior, que tenha a ver com as grandes discussões sobre conhecimento e metodologia de pesquisa.

1.1- A teoria como ferramenta

O trabalho que realizei teve uma preocupação não só de dar conta do objeto, mas, sobretudo, de privilegiar o desenvolvimento teórico sobre a interpretação que fiz do real ao que me debrucei nesses dois anos de mestrado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tive como referência a teoria de Pierre Bourdieu (1992), que consiste na mediação entre o agente social e a sociedade, levando em

conta os homens e a história. Para tanto, três aspectos centrais de seu pensamento foram considerados: o conhecimento praxiológico, a noção de *habitus*⁶ e o conceito de campo.

O conhecimento praxiológico refere-se à experiência profissional dos atores, articulada dialeticamente entre o ator social e a estrutura social. No caso dos professores são articulados a sua experiência profissional e o enfrentamento deles à estrutura social em que estão inseridos: a escola pública e a comunidade escolar, a Secretaria Estadual de Educação e as políticas públicas educacionais.

A noção de *habitus* nos revela no mundo objetivo a eficiência do mundo subjetivo. Essa noção a que se refere Bourdieu (1992) exprime a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou: a da consciência e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo (p.60). O *habitus* trata de um conhecimento adquirido e também de um capital. O *habitus* (*a hexis*), indica a disposição incorporada, quase postural, ou seja, o de um agente em ação. Seria a retomada ao idealismo, que, por exemplo, Marx sugere nas teses sobre Feuerbach, se trata do lado ativo do conhecimento prático que a tradição materialista tinha abandonado (p.61).

De acordo com Bourdieu (1992), o principal viés a ser considerado neste trabalho coloca que os sistemas simbólicos utilizados como instrumentos de conhecimento e de comunicação só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Quer dizer, o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo e, em particular, do mundo social. “Os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social, de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível enquanto instrumentos o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral” (p.10).

Em relação ao tema desta dissertação, vê-se que ao subtrair a Sociologia do ensino médio, as autoridades educacionais no Brasil privilegiaram os instrumentos acerca do técnico e não os referentes à filosofia e ao conhecimento do social. O que estava colocado era o interesse em massificar um saber técnico e funcional, abortando das nossas escolas

⁶ “Um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente regulamentadas e reguladas sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro” (Bourdieu, 1989, p.59-60).

públicas a possibilidade dos alunos desenvolverem uma consciência política e um conhecimento sobre a cultura e a sociedade.

A escola pública que se imagina e se deseja é um espaço possível para a construção do social de forma a dar sentido a esse social, cultural e político do mundo. A questão é perceber na prática cotidiana do professor, e no caso específico, do professor de Sociologia, um agente social, cuja atividade docente passa não apenas pela transmissão de conteúdo, mas, sobretudo, pela sua responsabilidade de educador. O papel do educador é em certa medida, o papel de mediador entre os alunos (que trazem saberes, pré-conceitos, opiniões) e o mundo profissional, o mundo ideologicamente construído, o mundo dos adultos.

Bourdieu (1992) afirma que o poder simbólico “é o poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força física ou econômica; graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário” (p.14). Nesse sentido, se pode pensar no poder exercido pelo governo em relação à escola, o poder da escola em relação aos professores e mesmo o poder dos professores em relação aos alunos. Esse elo de relações que se interagem e se influenciam é sustentado por quem exerce o poder e pelos que lhe estão sujeitos. Como diz o autor: “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, cuja produção não é da competência das palavras” (p.15).

Em relação ao conceito de campo, tratamos do capital cultural adquirido que, no caso dos professores, refere-se ao capital cultural adquirido na área específica do conhecimento para o qual foram formados. Os docentes em Sociologia frustram-se ao ter que lecionar outras disciplinas e vêem-se impedidos de socializar o conhecimento que possuem e no qual acreditam. Há um juízo que coloca o conhecimento sociológico como disciplina e também como instrumental teórico para compreensão e transformação do mundo.

1.2- O Campo e o Método

Esta dissertação constitui-se de pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases. A primeira objetivou um conhecimento extensivo em relação à formação do professor de Sociologia e aspectos a respeito do desenvolvimento desses profissionais nas discussões sobre a implantação da Sociologia no ensino médio e da importância da disciplina no currículo e, ainda, dimensões da prática docente.

A segunda fase buscou obter um conhecimento em profundidade em relação aos professores quanto à carreira profissional, a sua participação na luta pela Sociologia no ensino médio na década de 1980, os aspectos do cotidiano escolar e de sua prática pedagógica e, ainda, a sua visão sobre a importância da disciplina para os alunos, seu conteúdo, sua condição de disciplina obrigatória no currículo e seu *status* diante da comunidade escolar. Foram abordadas também dimensões a respeito da melhoria do ensino de Sociologia, melhores condições de trabalho para os professores e as estratégias que eles vêm adotando para afirmação da disciplina no ambiente escolar. Para a coleta de dados foram utilizados questionários e entrevista semi-estruturada, baseada em instrumentos previamente elaborados.

Os critérios utilizados para a coleta dos dados e sua posterior análise respeitaram as orientações propostas por Bourdieu, (1992) no capítulo II de seu livro "O Poder Simbólico". Na *Introdução a uma Sociologia Reflexiva* o autor se propõe a ensinar um ofício: pesquisar, e nesse propósito Bourdieu afirma que num trabalho de pesquisa há que se ter rigor e não rigidez em relação ao método. O autor defende uma liberdade extrema sem evidentemente deixar de ter uma vigilância também extrema com as condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições de seu emprego. Diz o autor:

Esta atenção aos pormenores de procedimento da pesquisa, são (sic) uma dimensão propriamente social de como achar bons informantes, como nos apresentarmos, como descrever-lhes os objetivos da pesquisa, decidir se é melhor inserir uma dada pergunta num questionário destinado à exploração estatística ou reservá-la para a interrogação de informantes, e de modo mais geral, como penetrar o meio estudado (p. 26-27).

Após uma série de leituras sobre a Sociologia e sua história, procurei estabelecer o contato, realizando entrevistas informais com colegas professores formados há muitos anos e recém egressos dos cursos de Licenciatura. Identifiquei um discurso angustiado com a situação da Sociologia nos cursos secundários da rede pública, bem como, as dificuldades deles (professores) em função dessas dificuldades encontradas. Tais informações ofereceram subsídios para a elaboração dos instrumentos – questionário e roteiro de entrevista.

O critério para seleção dos professores que receberam os questionários (26 professores responderam o questionário), obedeceu a uma consulta prévia à Secretaria Estadual de Educação para identificação das escolas da rede pública que possuem Sociologia em sua estrutura curricular. Procurei a Secretaria de Educação para obter informações sobre o número de professores de Sociologia ou professores que lecionam Sociologia, mas não encontrei dados disponíveis. Obtive a informação de que a disciplina é ministrada em todas as escolas da rede estadual, porém não foi informado como e quem a ministra.

Mediante tais informações optei por selecionar aleatoriamente um número de escolas por Coordenadorias Regionais, enviando os questionários para cada uma dessas escolas. Fiz um levantamento do número total de escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, com ensino médio, identificando nome e endereço de cada uma. Esse levantamento teve por base as informações do Ministério da Educação disponibilizadas na Internet.

O questionário (anexo 2) se constituiu de 14 questões, pautadas nas situações e questionamentos levantados durante as entrevistas informais com os professores. O pré-teste do questionário foi feito com seis dos professores contactados anteriormente e que não haviam participado da entrevista informal.

De um total de 851 escolas da rede pública do Estado, selecionei aleatoriamente 10% dessas escolas, o que significa 85 unidades. A seleção privilegiou escolas no sentido de se obter uma amostra representativa de cada CRE (Coordenadoria Regional de Educação), ou da mesma Regional, mas de cidades diferentes, ou bairros distintos. A intenção era de obter uma visão geral do ensino de Sociologia no Estado.

Através de contato telefônico verifiquei se nas escolas selecionadas havia a disciplina de Sociologia e professor lecionando-a. Remeti através de postagem parte dos

questionários juntamente com uma nota explicativa sobre a pesquisa. Alguns questionários foram enviados via Internet, outros foram encaminhados durante reunião da APSERJ (Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro), realizada no mês de novembro de 2002, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por ocasião da eleição de diretoria daquela entidade. Naquele momento foram identificados outros professores que atuavam lecionando Sociologia, para os quais não havia encaminhado o questionário. O instrumento foi enviado para a residência desses professores. A princípio seriam 85 professores a responderem o questionário, mas devido a não devolução de alguns, e inclusão de outros, a amostra acabou sendo ampliada para 130 professores, sendo que do total obtive um retorno de 20% dos questionários.

O processo de envio e retorno dos questionários durou cinco meses. Em seguida foi possível fazer a análise desses dados.

A análise dos dados respeitou o critério de análise de conteúdo. Esta é identificada como um conjunto de instrumentos metodológicos sutis, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (Bardim, 1977). O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas desde o cálculo de frequência que fornece dados estatísticos, até a extração de estruturas e também conceitos em modelos, é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (p.9). Explica-nos a autora que, enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. A leitura efetuada pelo pesquisador busca atingir, através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados de natureza sociológica, antropológica, política, psicológica, histórica e etc (p.41).

Para a segunda fase da pesquisa solicitei ao grupo de professores contactados inicialmente que indicassem alguns de seus pares, identificados por eles, como profissionais que vinham desenvolvendo experiências bem sucedidas de prática em Sociologia. Foi obtida uma indicação total de doze professores, dos quais, tendo como critério as condições de exequibilidade da pesquisa, selecionei aleatoriamente seis nomes de profissionais atuantes na rede pública, com mais de 10 anos de formação em Ciências Sociais e pelo menos há 5 anos lecionando Sociologia.

Tive o cuidado de escolher professores de bairros diferentes do Rio de Janeiro. Entrevistei cada um dos professores utilizando um caderno de campo no qual fazia algumas anotações específicas, tais como: datas, nomes de livros ou de pessoas, ano de

formação do professor, tempo de magistério, entre outras; e o roteiro (anexo 1), no qual havia oito questões básicas para nortear o desenvolvimento das entrevistas. As falas foram gravadas em fita cassete, com permissão dos informantes, realizadas na própria unidade escolar dos professores. Não houve nenhuma recusa em dar entrevista, muito pelo contrário, todos foram acessíveis e se colocaram à disposição de posteriores esclarecimentos caso fosse necessário. Depois da entrevista eu ficava na escola observando a atuação do professor em sala de aula e no ambiente escolar de modo geral.

A fase extensiva: os docentes no Estado do Rio de Janeiro

O esforço dispensado para realizar uma pesquisa abrangente em todo o Estado do Rio de Janeiro teve a intenção de conhecer melhor o perfil dos docentes que lecionam a Sociologia no Estado. A decisão de fazer o questionário se deu pelo fato de que não havia informações precisas na Secretaria de Educação sobre os docentes em Sociologia e tampouco sobre a disciplina especificamente, no ensino médio do Estado do Rio de Janeiro.

Dos 130 questionários distribuídos, obteve-se como resposta 26 questionários devolvidos, ou seja, o retorno de 20% dos questionários enviados. Como hipótese para explicar a baixa receptividade do questionário, julgo que a omissão em grande parte provavelmente deve-se ao fato de que poderia ter existido uma certa desconfiança em relação aos objetivos da pesquisa, uma vez que o contingente de professores que estão lecionando a disciplina no ensino médio são oriundos de outras áreas das Ciências Humanas notadamente: Pedagogia, História, Filosofia, Geografia, e ainda Educação Física. A despeito da informação na introdução ao questionário de que a pesquisa objetivava analisar a prática dos docentes em Sociologia e segundo nota explicativa sobre a pesquisa garantindo o sigilo de suas identidades, a pergunta sobre a origem da formação acadêmica dos professores pode ter constrangido os mesmos.

O questionário teve por objetivo dar visibilidade aos professores que lecionam Sociologia no Estado do Rio de Janeiro. Este se estrutura em 14 questões compreendidas em quatro temas, a saber: a unidade escolar, o histórico pessoal do professor, a disciplina e a prática pedagógica.

Em relação ao grupo de professores que responderam ao questionário trata-se de um grupo predominantemente masculino, ou seja, 65%. Os respondentes por tipo de escola se distribuíram da seguinte forma: 100% da escola pública sendo que deste total 5% lecionam em escola técnica pública. Em relação à formação dos respondentes, 51% são formados nas mais variadas disciplinas: Pedagogia, História, Geografia, Filosofia e Educação Física, os outros 49% são formados em Ciências Sociais.

Dos 26 professores, 50% responderam que escolheram a carreira universitária por ser um ideal da juventude, outros 30% disseram ser uma vocação, facilidade de ingresso e acaso na escolha correspondeu a 8% cada uma, 10% responderam que foi capacidade intelectual para a carreira e 2% disseram que escolheram a carreira por terem senso de pesquisa.

Em média, os professores lecionam há 5 anos no Estado. Quando perguntados sobre a discussão pela implantação da Sociologia no ensino médio, no final dos anos 80, 65% responderam que acompanharam a luta pela introdução da disciplina no currículo. Entre os respondentes, 55% consideram a lei de obrigatoriedade da Sociologia no currículo como importante e 45% a consideram necessária para assegurar o espaço da disciplina na matriz curricular.

Em relação aos tempos de aula que os professores têm lecionado nas escolas, o resultado foi o seguinte: 60% dos professores lecionam apenas na segunda série do ensino médio, enquanto que 36% lecionam apenas na terceira série e 4% lecionam na primeira série.

No que se refere à importância da disciplina para o aluno, a maioria dos professores entende que a Sociologia ajuda-os na compreensão da realidade, auxilia-os no entendimento das questões sociais de modo geral e ainda contribui para uma formação mais humanista desse aluno. Quanto à avaliação de sua prática, 50% respondeu ser boa: 25% responderam ser regular e os outros 25% a consideram ótima. Entre todos os respondentes, 55% consideram que a criatividade e a persistência têm sido as principais características apontadas em suas autodescrições, 25% entendem que o dinamismo tem sido a principal característica, os 20% restantes identificam a docência em Sociologia como problemática.

A maioria (50%) vê os alunos como interessados e participativos, atribuem isso ao bom relacionamento que desenvolvem com os mesmos, enquanto que 35% entendem

que seus alunos são indiferentes e 10% acham que são curiosos em relação à disciplina. 5% responderam que na turma se encontra todo tipo de situação, ou seja, os alunos variam entre interessados, curiosos, participativos e até indiferentes.

Foi solicitado aos professores que descrevessem sua prática docente, abordando os aspectos que facilitam a prática e os que a dificultam.

No que diz respeito às facilidades para o ensino de Sociologia, a maioria dos respondentes (65%) definiu como estratégia explorar o saber do aluno, ou seja, a partir da realidade que os alunos trazem para a sala, as aulas são desenvolvidas. Os recursos audiovisuais foram identificados também como facilitadores para a compreensão do conteúdo. Os 35% restantes afirmaram que a prática se impõe privilegiando o conhecimento teórico, quer dizer, os professores dão ênfase ao conteúdo previamente elaborado.

Em relação às dificuldades encontradas no cotidiano de sala de aula, os professores relataram que há falta de recursos pedagógicos, tais como: livros didáticos, filmes, bibliografia disponível para os alunos pesquisarem, encontros pedagógicos e cursos específicos para os professores. Alguns entendem que o tempo de aula é insuficiente para desenvolver um bom trabalho, outros reclamam da falta de interesse dos alunos e da dificuldade que eles apresentam em ler os textos, por não terem a cultura de ler ou por deficiência na formação básica. Também foram identificados como problemas para uma prática adequada a falta de apoio da direção, a ausência de trabalho interdisciplinar entre os colegas e a falta de estrutura da escola.

O questionário encerrou-se com um espaço para que os respondentes ressaltassem o que entendem como importante para contribuir na melhoria da disciplina e da prática do professor.

Quanto à disciplina, eles reivindicam publicações específicas para o ensino da Sociologia, a necessidade de material didático (livros, jornais, revistas, vídeos) disponível nas escolas e aumentar a carga horária. Oferecer aos alunos uma inserção na pesquisa, através de projetos em parceria com a comunidade e os órgãos oficiais de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Pereira Passos (IPP) e o Arquivo Nacional, entre outros. Alguns identificaram a necessidade de se respeitar a obrigatoriedade da disciplina, o que, segundo eles, eliminaria o problema dos professores desviados de função, fato que penaliza o ensino da disciplina.

Em relação ao trabalho do professor, os respondentes disseram que há necessidade de palestras, seminários, congressos, cursos de qualificação, encontros pedagógicos, para atualização dos profissionais. Consideram também importante o fortalecimento da entidade de classe — Associação dos Profissionais de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) — e a valorização da disciplina pela escola.

Ao final desta primeira fase da pesquisa, alguns pressupostos sobre a situação dos professores de Sociologia na rede pública do estado foram confirmados. De fato, atuam como professores nesta disciplina docentes oriundos de diversos cursos incluindo Ciências Sociais e, desses, a maioria (65%) acompanhou a luta pela obrigatoriedade da Sociologia na matriz curricular, se reportando à Constituição Estadual como importante instrumento que garante a disciplina no ensino médio. Como foi pressuposto, a disciplina não está sendo lecionada nas 2ª e 3ª séries do curso, o que contraria a Lei estadual.

O capítulo 4 apresenta a fase intensiva da pesquisa com a fala dos professores assumindo o foco da análise dos dados. Para uma compreensão mais ampla da Sociologia e seus campos de atuação (capítulo 3) e da fala dos professores sobre a sua atuação na docência em Sociologia (capítulo 4), focalizamos a seguir uma visão histórica da tradição do ensino de Sociologia no Brasil.

CAPÍTULO 2

A Tradição do Ensino de Sociologia no Brasil

"Mas, enquanto uma reforma do Ensino, como a que nos deixou o governo findo, nos promete - embora da sombra e da frialdade a que a condenaram - uma era nova, e de real importância, para a nossa nacionalidade, o regime atual, que tanto tem invocado a Liberdade como sua padroeira, nos coloca nas velhas situações de rotina, de cativo e de atraso que aos olhos atônitos do mundo proclamarão, só por si, o formidável fracasso da nossa revolução... Veio o sr. Francisco Campos com o seu feixe de reformas na mão. E, em cada feixe, pontudos espinhos de taxas... E esperávamos uma reforma de finalidades, de ideologia, de democratização máxima do ensino, da escola única - todas essas coisas que a gente precisa conhecer antes de ser ministro da educação... Depois veio o decretozinho do ensino religioso. Um decretozinho provinciano, para agradar alguns curas, e atrair algumas ovelhas... decreto em que fermentam os mais nocivos efeitos para a nossa pátria e para a humanidade. Chama-se a isto ser liberal. Fala-se da religião como de um movimento de liberdade. Liberdade! Oh! Mas, afinal, sejamos coerentes. Façamos o déspota. Façamos o vizir. Façamos, de certo modo, o César do século 20. Mas conservemos a significação dos nomes!"

Cecília Meirelles

Neste capítulo, apresento o que foi a Sociologia em seus primeiros anos de existência, o seu desenvolvimento e como se estruturou no Brasil. A pesquisa nesta área objetiva, sobretudo, explicar as transformações ocorridas no ensino da disciplina Sociologia ao longo do tempo.

Alguns aspectos serão evidenciados para ajudar na compreensão de como uma disciplina de natureza teórica acaba por influenciar pessoas e suas ações em relação à vida social do país, de modo geral, e na vida dos alunos, de forma particular.

É justamente essa questão que vai nortear todo o meu trabalho, num intuito de mostrar que o ensino de Sociologia no ensino médio se justifica pelo seu caráter mobilizador. Eu explico: esse caráter mobilizador de que falo é a disciplina trabalhada na dimensão política, social e antropológica dos homens e de sua organização social. Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento humano pessoal e coletivo, especialmente dos jovens em formação.

Para situar historicamente a Sociologia no país, respeitando uma cronologia, utilizei uma divisão segundo Sanderson Dias Bragança⁷ (2003) em seu artigo: "Sociologia e Filosofia no Ensino Médio - mais de cem anos de luta", no qual ele define a história da Sociologia no Brasil em três grandes momentos: a institucionalização que compreende 1891-1941, o alijamento entre 1942-1981 e o seu retorno que vai de 1982-2001.

2.1- Uma visão histórica sobre a Sociologia no Brasil

A Sociologia no Brasil é proposta pela primeira vez como disciplina no ano de 1891, através da Reforma Benjamim Constant. Essa Reforma tinha como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Esses princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição Brasileira. Uma das intenções da Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. A Reforma foi bastante criticada pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Augusto Comte.

Com as mudanças daqueles que defendiam a predominância literária, o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

Logo após 1901, o Código Eptácio Pessoa incluiu a lógica entre as matérias e retirou a Biologia, a Sociologia e a Moral, acentuando, assim, a parte literária em detrimento da científica (Aranha, 1989).

Em conformidade com a estrutura apresentada por Bragança (2002), os anos que compreendem 1891 a 1941, que ele chamou de período da institucionalização, são anos no país marcados por grande influência do pensamento marxista, que vinha através dos livros a invadir as mentes brasileiras mais ávidas por transformações políticas e sociais.

A Proclamação da República era outro importante fator. Vislumbrava-se um novo país, ou seja, uma intenção de se construir uma nova idéia de nação livre e independente.

⁷ Sanderson Dias Bragança é professor de História e Geopolítica no ensino médio, no Estado do Espírito Santo.

O governo brasileiro era ainda provisório, influenciado pelo ideal iluminista e principalmente pela doutrina positivista⁸, cujo lema "O amor por princípio, a ordem por meio e o progresso por fim" fora adotado pelos militares brasileiros então no governo. Esse grupo pretendia implantar uma educação laica, identificada nos currículos escolares, e definir o ensino secundário como um curso de formação básica geral para os adolescentes.

É nesse período que acontece a Reforma Benjamim Constant (1891), na qual se propõe a Sociologia como disciplina no curso secundário, idéia abandonada após a sua morte.

Em 1911, acontece a Reforma Rivadávia Correa. Esta pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não simplesmente propedêutico a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, defende-se a liberdade na educação, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino não apenas com o caráter presencial oferecido somente por escolas oficiais. Além disso, essa orientação determina a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento, e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados dessa Reforma foram desastrosos para a educação brasileira (Aranha, 1989).

A Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915 (que assumira em 1914 o Ministério da Justiça e Negócios Interiores e cuja pasta abrangia também Educação e Saúde Pública no governo do Presidente Wenceslau Braz), resultou das avaliações de que a Reforma de Rivadávia Correa não poderia continuar dado os seus fracassos. Esta reforma oficializa novamente o ensino da Sociologia no Brasil.

A seguir, num período complexo da História do Brasil a Reforma João Luiz Alves (ministro da justiça e negócios interiores, educação e saúde) introduz a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do então presidente Arthur Bernardes (1922-1926).

Em 1920, a Sociologia passa a fazer parte do currículo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por influência do educador Carlos Delgado de Carvalho (membro da ABE

⁸O governo brasileiro possuía entre os seus líderes muitos militares, que eram seguidores da doutrina positivista, que defendia a idéia de que a sociedade humana é regulada por leis naturais, invariáveis. Assim, acreditava-se que as ciências sociais, pautadas na doutrina positivista, deveriam ser livre de juízo de valor, de ideologia e com total neutralidade científica. O positivismo pode ser colocado como nascido da filosofia das luzes (século XVIII) no qual o pensamento científico-natural era predominante na época (Löwy, 1996)

- Associação Brasileira de Educação), na Escola Normal do Recife, por influência de Gilberto Freyre e Antônio Carneiro Leão e um pouco mais tarde em São Paulo, através de Fernando de Azevedo (Nogueira, 1979). A expansão da educação nacional foi marcante neste período. Verificou-se um crescimento numérico das instituições de ensino públicas, privadas e religiosas. Este fato foi reconhecido pelo Decreto 11.530/15, que estabeleceu a equiparação dos estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Em relação à Sociologia, em 1925⁹ a Reforma Rocha Vaz¹⁰ implementou a disciplina em escolas secundárias em todo o Brasil, sendo confirmada com a reforma Francisco Campos em 1931.

Francisco Campos (advogado e jurista, secretário do interior no governo de Antônio Carlos em Minas Gerais, 1926-1930), utilizando-se de muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em Minas Gerais (reforma orientada por um grupo de educadores vindos da França especialmente para esse fim). Com a posse do governo de Getúlio Dorneles Vargas, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais em Minas. Promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no país.

É a Reforma Francisco Campos que mantém a Sociologia no curso secundário e, ainda, no currículo dos cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior — são eles: o pré-jurídico, o pré-médico e o pré-politécnico.

Trata-se de um momento importante para a Sociologia uma vez que ela vai contribuir para a formação de profissionais como: médicos, engenheiros, arquitetos e professores do curso normal.

Entre os anos de 1933 e 1935, a Sociologia ingressa no ensino superior, sendo primeiramente opção da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo,

⁹ A década de 1920 foi marcada por inúmeras reformas educacionais de abrangências estaduais introduzidas em todas as regiões do país: São Paulo, 1920 (Santos Dória); Distrito Federal, 1922 (Fernando Azevedo); Ceará, 1922 (Lourcenço Filho); Paraná, 1924 (Lysimaco da Costa); Rio Grande do Norte, 1925 (José Augusto); Minas Gerais, 1927 (Francisco Campos e Mário Casassanta); Distrito Federal, 1928 (Fernando Azevedo); Rio de Janeiro, 1928 (Carneiro Leão), e Bahia, 1928 (Anísio Teixeira) – Dados do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas.

¹⁰ A Reforma Rocha Vaz significou a reformulação do ensino secundário e superior contemplando um acordo entre a União e os estados para a criação de universidades estaduais. O Decreto 16.782/25 transformou o Conselho Superior de Ensino (Decreto 8.659/11) no Conselho Nacional de Educação – Dados do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas.

posteriormente na Universidade de São Paulo através da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e depois na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro (Mazza, 2001).

Para Mazza (2001), pode-se dizer que a Sociologia teve no Brasil assim como na França seu caminho traçado no campo educacional, pois nos dois países acreditava-se que a Sociologia poderia, ao lado de outras disciplinas, definir novos caminhos para a educação nacional, principalmente por basear-se na formação de professores com novos conhecimentos e uma nova moral. A autora esclarece que

Segundo Fernando de Azevedo, Costa Pinto e Edison Carneiro as transformações estruturais que de longa data, vinham operando nos fundamentos da sociedade brasileira são coroadas politicamente pela Revolução de 1930, com os investimentos na área das ciências sociais. Os referidos autores entenderam que esses investimentos representavam um esforço das elites dirigentes no sentido de uma análise e compreensão dos nossos problemas, de formação de quadros profissionais habilitados para se valerem das ciências sociais como ferramentas de progresso social e uma tentativa de alcançar, por meio de um estudo científico dos fenômenos sociais, a integração nacional e uma orientação para o futuro (p.102).

O que se vê nesse momento é a Sociologia sendo instrumento para a formação de lideranças ao mesmo tempo em que é método de pesquisa para compreensão do real e transformação da sociedade brasileira. A autora mostra que a posição das ciências sociais se destaca em relação aos esforços de construção de uma nova idéia de nação. Diz a autora:

Nesse contexto os autores citados inserem a introdução da Sociologia como curso sistemático de formação de pessoal habilitado em nível superior, assim como as reformas de ensino que, a partir de 1930, lançaram, em novas bases, o sistema nacional de ensino. Costa Pinto e Carneiro sugerem que o período de 1930 a 1955 foi expressivo na consolidação das mudanças sociais no Brasil, na institucionalização das ciências sociais e na construção de um sistema nacional de ensino. Esse período definiu também as principais tendências e campos de estudo e pesquisa dos cientistas sociais brasileiros. A educação foi apresentada como área que mais produziu obras fundamentais assinalando-se: O caráter de tomada de posição aberta e declarada, num debate doutrinário sobre a forma ou o conteúdo do sistema educacional brasileiro, ou mais precisamente, sobre a necessidade e o sentido de sua reforma; ter sido escrita por técnicos e cientistas que tiveram sobre os seus ombros a responsabilidade de aplicar, como administradores, os programas educacionais que preconizavam e defendiam (p.103).

O pensamento renovador das autoridades responsáveis pelos projetos pedagógicos do país foi a sustentação necessária para a implantação da Sociologia que ocorre sob a expectativa de contribuir para o pensamento crítico, para o ideário de nação, de progresso e de interpretação da realidade brasileira com seu caráter intervencionista.

A Sociologia no Brasil, devido às características da sociedade brasileira antes monarquista, nasce com forte traço reformador e com grande expectativa de contribuir para a transformação da realidade do país.

O que havia nessa época, efetivamente, era a aplicação de uma Sociologia muito associada à moral com forte orientação positivista, também no ensino, tendo como orientação o pensamento durkheimiano sobre educação (Mazza, 2001).

Durante todos esses anos iniciais da Sociologia no Brasil verifica-se que a disciplina vai se firmando por intermédio dos currículos dos cursos secundários, da escola normal e no ensino militar diferentemente dos países hispano-americanos onde a Sociologia foi ensinada nas faculdades de direito (Cunha, 1981).

O objetivo da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, fundada em 1933, era formar funcionários técnicos, para seguirem a carreira administrativa pública e privada. Já a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, fundada em 1934, tinha como objetivo a formação de uma elite de professores secundários e a elevação do nível de cultura geral (Limongi, 1999).

O segundo período chamado por Bragança (2002) de alijamento (1942-1981) é marcado pela implantação do Estado Novo em 1937, pelo golpe militar de 1964 e pela Reforma Capanema em 1941, a qual retira a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos secundários, permanecendo apenas no curso normal. A intenção era estruturar a formação de indivíduos com espírito de patriotismo e civismo, no intuito de fortalecer a unidade nacional.

Ao existir somente no curso normal, a Sociologia permanece discreta, quase imperceptível, uma vez que a situação dos(as) professores(as), no ensino público, dentro do contexto nacional é de pouca visibilidade, realizando a tarefa de educar as crianças brasileiras, dentro de uma perspectiva de patriotismo e obediência civil. Não havia espaço para discussões de caráter transformador, uma vez que as mudanças desejadas pelas autoridades brasileiras já haviam ocorrido no plano administrativo e governamental.

A década de 30 caracterizou-se basicamente pelo aprofundamento dos estudos sobre a realidade do país, coexistindo com as atividades didáticas e reflexões teóricas. A década de 40 pode ser citada como a década do desenvolvimento da pesquisa empírica. (Pereira de Queiroz, 1977). Segundo a autora, é nesse período que a Sociologia é vista como um instrumento tanto da interpretação do presente e de situações histórico-contemporâneas, quanto de interpretação do passado. A autora esclarece que nesse período,

Os professores franceses muito contribuíram para a pesquisa empírica numa sociedade em que tudo estava ainda por explorar. Como destaque os trabalhos de Roger Bastide no campo dos contatos inter-raciais, cuja obra desenvolveu a Sociologia Estética, a Sociologia do Folclore, Sociologia e Psicanálise, Sociologia e Psiquiatria, estudos de personalidade, cultura e sociedade e ainda, a tentativa de instalação de uma Sociologia da Literatura (p. 1353).

Em relação a esse período, as Ciências Sociais no Brasil (em âmbito universitário) desenvolveram um papel importante na produção intelectual do país, de forma que, de modo geral, se reconhece que sua produção entre os anos de 1945 a 1964 foi influenciada pelas questões econômicas, políticas e ideológicas dos referidos anos. Como nos explica Gláucia Villas Bôas (1991), as “Ciências Sociais teriam concorrido, através de seus temas, questões e instrumentos teórico-conceituais, pragmaticamente, para a realização de um projeto histórico-nacional, de consolidação da sociedade burguesa” (p.22). Dessa forma, continua Villas Bôas, “os exames mais detalhados identificaram duas amplas categorias de estudos: ‘os científicos’ e ‘os ideológicos’, privilegiando critérios institucionais de análise” (p. 23).

Assim, as pesquisas científicas na USP (Universidade de São Paulo) e os estudos ideológicos realizados no ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), no Rio de Janeiro, deram às Ciências Sociais um duplo caráter: de um lado os primeiros, que buscavam alicerçar os padrões de trabalho científico; do outro lado, os que faziam parte do segundo grupo, que queriam as transformações profundas da sociedade brasileira. Nesse contexto, o grupo do ISEB ficou conhecido como o grupo ideológico. Portanto, a “imagem” que ficou das ciências sociais no período foi de duplo caráter: porque buscava a consolidação do trabalho científico, por uns, e a crença nas transformações profundas da sociedade brasileira, por outros.

Em relação às temáticas disciplinares, Villas Bôas (1991) afirma que o enfoque fora em três amplas vertentes:

- O Estado brasileiro com sua formação, ação e instituições, dando continuidade a um objeto tradicionalmente privilegiado pelos estudiosos desde o século XIX;
- O Conhecimento das tradições culturais e a pesquisa sobre grupos étnicos característicos da população brasileira;
- Os processos e as relações sócio-econômicas, as condições materiais de existência de grupos sociais, caracterizando-os em função de sua inserção no processo produtivo e focalizando as desigualdades sociais existentes entre eles.

A autora apresenta uma estatística do período que compreende 1945 a 1964, num conjunto de 700 obras de ciências sociais publicadas. 54,8% delas registraram pesquisas e reflexões sobre fatos e questões políticas. É identificado nesses trabalhos um ponto em comum: o interesse em examinar o Estado brasileiro sob diversos ângulos, sua formação, suas instituições e sua ação.

Nesse aspecto, Florestan Fernandes (1958) afirma que a Sociologia foi recebida no Brasil como novidade intelectual, simultaneamente à sua criação na Europa. O que nós sociólogos conhecemos como fenômeno comum, algo que faz parte do processo da vida literária de povos culturalmente muito dependentes que mantêm um intercâmbio dinâmico com os centros estrangeiros de produção intelectual. Em consequência, a Sociologia reponta nos escritos de autores brasileiros quase que paralelamente à divulgação da obra de Comte e de outros pioneiros do pensamento sociológico.

Ao analisar a situação da Sociologia no país, Florestan Fernandes (1958), divide em três épocas de desenvolvimento a reflexão sociológica na sociedade brasileira:

A primeira época se caracteriza pelo fato dominante de ser a Sociologia explorada como um recurso parcial e uma perspectiva dependente de interpretação. A intenção não é de fazer, propriamente, obra de investigação sociológica, mas de esclarecer certas relações, mediante a consideração dos fatores sociais. A segunda época se caracteriza pelo uso do pensamento racional como forma de consciência e de explicação das condições histórico-sociais de existência na sociedade brasileira. A terceira época se caracteriza pela preocupação dominante de subordinar o labor intelectual, no estudo dos fenômenos sociais, aos padrões de trabalho científico sistemático. Essa intenção se revela tanto nas obras de investigação empírico-indutiva (de reconstrução histórica ou de campo), quanto nos ensaios de sistematização teórica. Com isso, formam-se aspirações definidas, no sentido de contribuir para o progresso da Sociologia como disciplina científica, e se evidencia uma mentalidade nova, através da qual prevalecem os

imperativos da especialização na escolha dos centros de interesse do investigador individual (p.190).

Para o autor, a Sociologia vai encontrar dificuldades por conta dos obstáculos culturais à sua aceitação. Segundo os resultados da Sociologia do conhecimento, pode-se afirmar que existe uma relação entre as formas de concepção do mundo e as técnicas de consciência social. Sendo assim, a Sociologia, como modo científico de explicação das situações sociais de existência, dificilmente poderia encontrar condições acessíveis de integração a uma sociedade escravocrata e senhorial. Escreve Florestan Fernandes,

Fundamentalmente, a Sociologia se defrontou com dois tipos de obstáculos culturais na sociedade brasileira do século XIX:

Os que emanavam da incompatibilidade da ordem patrimonial com a livre exploração do pensamento racional;

E os que provinham de resistências culturais do meio, aos fundamentos da concepção científica do mundo (p.191).

O primeiro obstáculo cultural nos lembra o autor, refere-se à idéia de que, para se aplicar uma técnica de consciência social, seria necessário haver uma compatibilidade com a tradição e experiência cotidiana da intelectualidade no país. O segundo tipo de obstáculo cultural refere-se a uma resistência natural na sociedade na qual as atitudes aprovadas eram pautadas pelas tradições¹¹, por interesses conservadores e por valores religiosos.

Ao considerar esse segundo obstáculo cultural, Florestan Fernandes nos mostra que, nas sociedades cuja ordem social é regulada pelas tradições, as questões relativas à legitimidade ou às ações afirmativas e as relações sociais dificilmente alcançarão a esfera do pensamento crítico de seus agentes (p.192).

No que se refere à institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, Lúcia Lippi Oliveira (1991) afirma que nos anos que compreende as décadas de 30,40 e 50 se pensava em profissionalização, quer dizer, o que se pretendia era criar profissionais da Sociologia, cujo ensino era considerado essencial. Havia a necessidade de um profissional com conhecimento especializado sobre a sociedade brasileira, para atender as exigências de compreensão e a necessidade de resolver os problemas que se colocavam à sociedade naquela época.

¹¹ Para maior aprofundamento ver Florestan Fernandes (1958).

Oliveira (1991) lembra que as Ciências Sociais originaram-se dentro das Faculdades de Filosofia, que formavam professores para o ensino secundário. Como caminho natural, supõe-se que a profissão era o magistério para o curso secundário, explica a autora, principalmente para as Escolas Normais¹².

As Ciências Sociais tiveram um período chamado de fase do autodidatismo ou ensaísta, no qual não havia escolas de Sociologia e, portanto, nenhuma especialização. Segundo Oliveira (1991),

(...) é no período dos anos 30/40, que se desenvolve o esforço para demarcarem fronteiras com disciplinas afins: Literatura, Geografia e História. É uma fase de fundação e de construção de uma carreira de professor de Sociologia, divulgação dos padrões considerados científicos, disseminação da necessidade de trabalho de campo (p. 54).

Nos anos que vão da década de 50 até a década de 60, a preocupação era com a especialização e profissionalização dos cientistas sociais enquanto carreira acadêmica. Já nos anos 70/80, houve a organização da pós-graduação, pesquisas dentro da Universidade com financiamento externo (CNPq, FORD e FINEP) e ainda a formação dos centros autônomos.

A autora lembra que essa demarcação de períodos na história da Sociologia não deve ser entendida como uma historiografia precisa e não dá conta dos movimentos realizados pelos vários profissionais dedicados à Sociologia.

Outro aspecto importante destacado por Oliveira (1991) é que para se falar em institucionalização ou em profissionalização tem-se que considerar pelo menos três eixos fundamentais: o aspecto profissional, o mercado de trabalho e as fontes de financiamento.

No âmbito profissional as implicações giram em torno da não submissão aos poderes externos ao campo da ciência, à autonomia de decisões e ao fortalecimento da comunidade acadêmica.

O mercado de trabalho e o financiamento têm a ver com o estatuto das ciências sociais na sociedade, ou seja, com as expectativas que a sociedade tem frente a esta profissão e a estes profissionais.

¹² Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, entre outros, contribuíram para a formação das Faculdades de Filosofia, ambos eram ligados à Escola Nova.

É preciso rememorar que em 1971 a Lei nº 5692, com a reforma articulada pelo então ministro Jarbas Passarinho, tornou o ensino profissionalizante, retirando a obrigatoriedade da Sociologia na formação de professores, extinguindo a atividade docente, neste campo do conhecimento, na Escola Normal.

O terceiro momento identificado por Bragança (2002) — de 1982 a 2001 — trata-se do retorno da disciplina ao currículo das escolas públicas e privadas, após, é claro, um período de luta intensa por parte de um grupo de professores.

Para compreender a posição da Sociologia hoje no currículo escolar é necessário remontar à história recente de mudanças políticas no país.

No caso específico da educação após o golpe militar de 1964, o discurso da época privilegiava uma educação voltada para o trabalho, proliferaram os cursos e as escolas técnicas. Os indivíduos deveriam ser formados para atender a demanda das fábricas e indústrias no país. Foi dentro desse panorama político que a Sociologia, assim como a Filosofia, foram retiradas do currículo do ensino médio, ficando restritas ao ensino universitário no campo da difusão de teorias no âmbito da graduação e da pós-graduação, e o seu programa secundarista diluído nos conteúdos das disciplinas de História e Geografia. Levadas à obscuridade, as Ciências Sociais saíram da memória dos estudantes como nos esclarece Madel T. Luz (1991),

(...) o regime autoritário liquidou ou abastardou o ensino de humanidades no 2º grau e combateu duramente as Ciências Sociais e seus profissionais universitários durante o período autoritário da história recente, criando um vazio sociológico dessas ciências na nossa sociedade, vazio que levará décadas até ser preenchido (p. 117).

Nos anos que compreendem a década de 1980, com o fim da ditadura militar e a anistia política, as discussões giravam em torno da participação política de todos os indivíduos, aqueles que de alguma forma se encontravam fora do processo, agora então sob a égide do novo paradigma: a cidadania. As décadas de silêncio e de não participação coletiva, que privilegiaram o conhecimento técnico, foram substituídas por discursos de clamor pela liberdade de expressão, pelo fortalecimento das instituições democráticas e pela consciente participação dos indivíduos no pleno exercício da cidadania, numa possibilidade de se caminhar numa perspectiva sociologicamente mais humanista.

A categoria indivíduo assume um papel importante nesse momento, uma vez que há grande expectativa da atuação política dos indivíduos, agora num país democrático.

Destaca-se a figura do cidadão cuja prática se faz também nos movimentos sociais, através da participação política, da organização em grupos, em dimensões que vão privilegiar os debates sobre a realidade local dos grupos étnicos, religiosos, culturais, políticos etc.

2.2- O Desenvolvimento das Lutas pela volta da Sociologia ao Ensino Médio

É nesse cenário político, na perspectiva da recuperação das perdas sociais e políticas causadas pelo regime militar, que a Sociologia e a Filosofia reaparecem no cenário nacional, a partir das discussões da inclusão dessas disciplinas no currículo da formação básica do ensino médio.

Nesse período algumas medidas foram tomadas, como por exemplo, em 1982 foi promulgada a Lei 7.044 de 18 de outubro que tornou optativa a disciplina para as escolas profissionalizantes.

Ocorreram mobilizações da categoria junto aos governos estaduais em vários Estados do Brasil. Em 1983 houve uma mobilização da categoria promovida pela Associação dos Sociólogos, que ficou conhecida como "Dia Estadual de Luta Pela Volta da Sociologia ao 2º Grau". Em Minas Gerais, precisamente em Uberlândia, a Universidade Federal incluiu a Sociologia, a Filosofia e a Literatura como disciplinas constando no vestibular e no PAIES (Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior).

Ainda nos anos 80 e início dos anos 90, dentro do contexto político em que vivia o país, anistia aos exilados políticos, abertura do regime e estruturação das instituições democráticas, a Sociologia torna-se pauta das discussões por estar entre as reivindicações de grupos engajados da época, que lutavam pela recuperação das perdas sociais e políticas causadas pelo regime militar.

Nessa época nasce a Associação dos Profissionais de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro (a APSE RJ). Muitos encontros e reuniões foram realizados no intuito de organização dos profissionais como categoria. Várias discussões em torno da regulamentação da profissão de sociólogo, do desenvolvimento da Sociologia no país, e claro, a volta da disciplina nos cursos de 2º Grau. No Rio de Janeiro, por ocasião das

discussões em torno da elaboração da nova Constituição do Estado, final da década de 80, as comunidades acadêmicas de ensino médio e superior, lideradas pela APSERJ, levaram os parlamentares a incluir na Carta Magna a obrigatoriedade do ensino da Sociologia em todas as escolas de ensino médio, como consta no Art. 317, parágrafo 4º da Constituição do Estado.

É justamente nesse período, após a luta de um grupo de professores e associados da APSERJ, que, através da Portaria nº 399 de 28 de junho de 1989, o Ministério da Educação autoriza aos licenciados em Ciências Sociais, lecionar Sociologia no 2º Grau. Posteriormente a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, através do Projeto de Lei nº 876 de 1989 reconhece a Sociologia como disciplina obrigatória¹³. A disciplina também se torna obrigatória em outros Estados da Federação do Brasil, entre eles: Brasília, Espírito Santo e Paraná.

Esse período de luta pela implantação da Sociologia no currículo do ensino médio dividiu opiniões entre os professores acadêmicos. E nomes importantes das ciências sociais como o antropólogo Darcy Ribeiro, se colocaram contra esta perspectiva, alegando que a Sociologia é um campo do conhecimento que deve ser apreendido em nível superior por se tratar de teoria e conteúdo complexo para o entendimento dos alunos do curso secundário.

Em 1990, o Conselho Estadual de Educação promoveu dois encontros (em 15 e 16 de maio e 9 e 10 de outubro) congregando especialistas dos diversos segmentos do sistema de ensino para debater questões de conteúdo, metodologia, formação de professores de Sociologia e o impacto da introdução da disciplina na grade curricular. Esse encontro produziu um documento no qual podemos encontrar as principais questões tratadas naquele momento. A seguir exponho essas questões.

As discussões giravam, principalmente, em torno da dificuldade que havia de se incluir na matriz curricular mais uma disciplina. Afinal isso demandava tempo (em horas) dentro da estrutura das unidades escolares em todo o Estado. Qual o espaço da Sociologia? Seus conteúdos seriam introdutórios à disciplina OSPB? Os tempos de outras disciplinas poderiam ser reduzidos para incluí-la? Que número de horas/aulas deveria ser definido?

¹³ A reprodução na íntegra do Projeto de Lei consta no anexo 4 deste trabalho.

Como distribuir estas horas pelo tempo do ensino médio? O fato de se ter uma lei garantindo sua obrigatoriedade não era suficiente para que a Sociologia começasse a ser ministrada em sala de aula.

Outro problema era o conteúdo e o programa a serem aplicados. Pelo Projeto de Lei nº 876/89 isso teria ficado a cargo da Secretaria de Educação, com a colaboração das Instituições de Ensino e Pesquisa em Sociologia (as Universidades) e ainda dos órgãos representantes da classe. Porém, através dos relatos dos professores atuantes na época, não havia uma definição nem de programa e nem de conteúdos.

Havia ainda a questão de quais profissionais poderiam ministrar a disciplina. A idéia era de que as Universidades poderiam oferecer cursos de atualização, realizados pelos departamentos de Ciências Sociais juntamente com a Faculdade de Educação.

Daquele encontro elaborou-se um documento com várias propostas de trabalho, tais como: reestruturação da Licenciatura para o curso de Ciências Sociais; metodologia aplicada ao ensino da Sociologia; conteúdo programático da disciplina; cursos de atualização para os licenciados; projetos de pesquisa para o ensino médio e consultorias, assessorias a escolas, a diretores e professores do ensino médio. Propostas, portanto, objetivas, concretas e viáveis.

Naquele momento havia um sentimento de grande esperança de que as instituições unidas trabalhariam no sentido de devolver à Sociologia o seu lugar nas escolas brasileiras dentro do cenário nacional. Parece que, passado o entusiasmo, o que se viu foi uma desmobilização gradual dos profissionais envolvidos nesse trabalho nos anos 90. As dificuldades financeiras, a falta de apoio por parte da Secretaria de Educação, as questões políticas partidárias que influenciam as ações pessoais, tudo isso contribuiu para minar com os ideais mais otimistas dos profissionais que haviam começado a lutar por essa causa. Para os que acompanharam o desenrolar dos fatos, um dos entraves principais consistiu, não só na alternância normal dos governos, mas especialmente, nas excessivas substituições de secretários(as) na pasta da Educação do Estado.

No final dos anos 90, com a retomada de suas atividades a APSERJ elegeu, como primeiro objetivo de suas atividades, a reintrodução da Sociologia no ensino médio. Elaborou propostas para facilitar a inclusão da disciplina na matriz curricular. Realizou inúmeros encontros com os Secretários de Educação ou seus representantes no sentido de abrir vagas nos concursos públicos para professores de Sociologia. A APSERJ realizou

algumas reuniões em 1999 e 2000. Mas somente em novembro de 2002 aconteceram eleições diretas com a participação dos associados, o que veio fortalecer as reivindicações anteriores.

Importa salientar que o objetivo da APSERJ é o de ser a voz representativa da categoria dos cientistas sociais de modo geral. Com estatuto elaborado e aprovado, com organização política e administrativa, possui programação definida de eventos, site na Internet, tudo para dar visibilidade à instituição e conseqüentemente ser um eficiente órgão que possibilite o espaço de discussão e reivindicação dos profissionais de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro.

Em 2000, a inclusão da Sociologia e da Filosofia no ensino médio foi pauta de discussão no Congresso Nacional por conta da proposta do Projeto de Lei nº 9/2000, de autoria do deputado Padre Roque (PT/PR). No ano de 2001, precisamente em outubro, o então presidente da República e sociólogo de formação, Fernando Henrique Cardoso, vetou na íntegra o projeto, alegando que a implantação geraria um problema estrutural, uma vez que não haveria professores suficientes para atender a demanda nacional, embora nenhuma pesquisa foi feita para apurar tal justificativa. Desta forma, as duas disciplinas passaram a fazer parte do currículo apenas como temas transversais.

Pelo que vimos, a Sociologia no Brasil percorreu, ao longo desses anos, um caminho sinuoso: ora de afirmação, nos setores de interesse governamental como nos colégios militares, ou em âmbito com certa neutralidade política, como as escolas normais, ora numa situação de ameaças e exclusão, como naqueles setores acadêmicos e de nível secundário, que se apresentavam numa perspectiva crítica e com viés político mais consistente (o grupo do ISEB é um bom exemplo), assim como a escola pública, aonde a Sociologia foi subtraída à revelia dos educadores e dos estudantes da época.

CAPÍTULO 3

A Sociologia e seus campos de atuação

O cume da arte em Ciências Sociais está em ser capaz de pôr em jogo, coisas teóricas muito importantes a respeito de objetos ditos empíricos muito precisos, freqüentemente menores na aparência, e até mesmo um pouco irrisórios.
Bourdieu

O objetivo central deste capítulo é o de apresentar a Sociologia como disciplina do curso secundário, e também como instrumental teórico muito utilizado não só por cientistas sociais, mas por pedagogos que a utilizaram muito como ferramenta para a Educação nas décadas de 50, 60 e 70 no Brasil, e a utilizam até hoje, além de unir as Ciências Sociais à Educação, como área de interesse para a pesquisa e para atuação pedagógica.

Apresento então, o desenvolvimento de uma disciplina escolar que, se aprofundarmos na investigação, verificaremos que esse desenvolvimento está condicionado a fatores internos e externos. Vejamos o que diz Santos (1990):

Os fatores internos dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e os fatores externos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o respeito atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem (p.21).

3.1- Sobre a Sociologia da Educação

Como vimos no capítulo anterior, a Sociologia teve seu maior desenvolvimento no Brasil, assim como na França, exatamente no campo educacional.

Ortiz (1989) elege Durkheim como herói fundador do campo científico da Sociologia e como arquiteto que buscou sua institucionalização no sistema universitário francês, e sugeriu que os investimentos do sociólogo notável no campo da educação, em geral, e da Pedagogia, em particular, articulavam-se à sua meta de inculcar uma filosofia àqueles que seriam os agentes sociais da nova ordem, ou seja, os professores das escolas primárias e secundárias. Por meio da formação dos profissionais que atuariam na educação escolar, Durkheim vislumbrou a possibilidade de disseminação da Sociologia: uma ciência que propunha uma nova forma de compreensão do mundo moderno estabelecendo, primeiro um objeto próprio de estudo da ciência sustentado em “A Divisão Social do Trabalho”; segundo as bases de uma metodologia de trabalho científico, expressas em “As Regras do Método Sociológico”; e, em terceiro, a aplicação do seu método no estudo de um problema social em “O Suicídio”. (p. 5-22).

Mazza (2001) nos explica que, no projeto arquitetado por Durkheim, a ciência tinha a obrigação de investigar com a maior prudência, sem estar obrigada a dar soluções a prazo fixo. O papel do sociólogo era o de compreender a realidade e não de atuar sobre ela.

Ao reservar à Sociologia o lugar da construção do saber aprofundado e autônomo, sem compromissos com a proposição de soluções ou com a intervenção, Durkheim desenvolveu uma dupla estratégia: na qualidade de cientista, voltou-se à construção de um conhecimento específico e autônomo — a Sociologia — e, na qualidade de homem de ação, capaz de intervir no futuro e orientar as decisões e os comportamentos, voltou-se à Pedagogia (Ortiz, 1989).

Para Durkheim, a Pedagogia é entendida como uma atitude mental intermediária entre a arte e a ciência, uma teoria prática que não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflete sobre eles com o objetivo de fornecer à atividade do educador idéias que o orientem. A Sociologia seria uma “ciência da educação” que auxiliaria na compreensão da natureza das coisas, sem o compromisso de dirigir a ação, e à Pedagogia caberia a faculdade de proposição e de intervenção no processo social. Daí os investimentos de Durkheim no campo da educação. Segundo a teoria durkheimiana, a Sociologia seria o instrumental teórico dos educadores e a Pedagogia, a ferramenta de intervenção no social (Mazza, 2001 p.100).

A educação de modo geral, e especialmente a educação pública, é um tema que sempre suscitou muita discussão, intervenções técnicas e políticas de toda ordem, seja no

Brasil ou em outros países de regime capitalista. No caso brasileiro, fatores sociais e políticos ocorridos no nosso país, no século passado, promoveram muitos debates teóricos e várias reformas educacionais.

A Sociologia como ciência da sociedade não poderia ficar fora desse contexto histórico, e vai sendo construída, aviltada e defendida ao longo dos anos, ora fortalecida no ensino superior e na maior parte do tempo subtraída da escola pública, sobrevivendo aqui e ali nas escolas normais (limitada, no princípio, à elite de professores) e nos colégios militares. Aos poucos a vontade de se estudar o país para uma melhor compreensão dos problemas e até mesmo o desejo de transformação da sociedade, suscitava a necessidade da implantação da Sociologia e, mais especificamente, de uma Sociologia da Educação.

Pierre Dandurand e Émile Ollivier (1991), em "Os Paradigmas Perdidos", escrevem sobre a Sociologia da Educação e, comentando sobre esse momento da Sociologia, afirmam:

Beneficiando-se desse desenvolvimento da sociologia e dos debates que a animam, de um crescente interesse público na questão escolar e do fato de que a ação educativa é facilmente concebida como uma instância importante de transformação social e de modernização, a educação, a partir dos anos 50, torna-se um importante objeto de análise e constitui-se como campo especializado da sociologia (122).

Christian Baudelot (1991), em relação à Sociologia da Educação na França, faz uma análise crítica sobre a Sociologia durkheimiana. O autor faz uma análise crítica sobre a Educação, diferenciando a escola que se pretende da escola que se tem efetivamente para alguns. Baudelot afirma que,

A conjuntura modificou-se desde Durkheim, a Sociologia da Educação também. Não se trata já de pôr em prática a escola da República, mas pelo contrário, de confrontar o que pretende ser (a escola para todos) com o que é (a escola para alguns): a Sociologia moderna da Educação não se atribui uma vocação construtiva, como a de Durkheim; é antes uma função crítica a que exerce (p.32).

Está posta a confrontação do discurso com a prática. A escola é uma instituição questionada pelos que atuam nela. Não só professores e diretores, mas também alunos. Nesse sentido, a Sociologia da Educação passa a ser uma disciplina que permite uma discussão crítica sobre a escola e sobre si mesma.

Baudelot (1991) esclarece que a Sociologia da Educação vai muito além do que Durkheim pensou sobre a escola e seus agentes. Para o autor, Durkheim tem uma visão macro sociológica sobre o sistema educacional, concentrando sua atenção na instituição e nos seus ideais, avalia o autor que:

O essencial para Durkheim eram os objetivos e os ideais do sistema educacional, os valores e sua transmissão, a moral e a Pedagogia. Interessava-se muito pela instituição, um pouco pelos professores, quase nada pelos estudantes, a não ser como pedaços de cera virgem a serem modelados. Pelo contrário, são os estudantes que ocupam o centro desta nova Sociologia da Educação: os estudantes, tal e como são, e não já como deveriam ser. Os estudantes, na diversidade de suas origens de classe, na heterogeneidade de seus resultados escolares, nas divergências de seus destinos sociais. O público escolar está dividido; a origem de suas divisões encontra-se no exterior da escola, na divisão da sociedade em classes. Porque provêm de meios sociais diferentes e porque ocuparão postos diferentes na divisão social do trabalho, os diferentes grupos de estudantes não manterão as mesmas relações com a instituição escolar; a escola, por sua vez, não os tratará da mesma maneira. Eis aqui a contribuição fundamental desta nova Sociologia da Educação: uma análise de classe realizada no interior da escola (p.32).

Ao contrário de Durkheim, Baudelot (1991) defendia que a realidade que se apresentava naquele momento era de uma diversidade e heterogeneidade de resultados escolares em função da origem dos alunos. Para o autor, a Sociologia da Educação contribuiu para uma discussão sobre classes dentro da escola, ou seja, permitiu olhar a escola por dentro e perceber a reprodução de posições políticas, pré-conceitos e juízos de valor, amplamente observados na sociedade.

O autor em sua análise vai concluir que a escolarização obrigatória ampliou-se, elevou-se para todas as categorias sociais. Multiplicaram-se os diplomas e certificados. É crescente o título de diplomas de cursos técnicos. Enfim, a escola é aparentemente uma coisa que funciona. Porém ele pergunta: há democratização do ensino? E responde:

Quando se fala de democratização, quer se trate de um esporte, quer se trate do ensino, confundem-se geralmente dois fenômenos: a extensão numérica do público e a evolução de sua composição social. Se em nossa sociedade, a igualdade de acesso a certos bens (consumo médico, vinhos finos, etc) traduz-se por um crescimento da clientela, o inverso está longe de estar assegurado. A banalização do acesso não traduz em absoluto uma igualdade social das oportunidades. É exatamente o que ocorre no ensino (p.34).

No Brasil, a Sociologia da Educação se desenvolveu amplamente. Foi nessa área que a Sociologia ganhou *status* de disciplina na formação dos futuros professores e também como instrumental teórico para o trabalho de pesquisas em Educação, nas décadas

de 50, 60 e 70. Foi considerada como a grande ciência desse campo do conhecimento. E ainda hoje a Sociologia continua a ser muito utilizada pelos teóricos da Educação.

A escola pública proliferou, banalizou-se, mas manteve a separação entre a escola de qualidade e a escola popular¹⁴ cuja realidade se fez, na primeira, uma educação elitista e, na segunda, uma educação voltada para a massificação de informações técnicas sem aprofundamento ou embasamento teórico mais refinado. E até hoje, a escola pública vem crescendo nas estatísticas do Ministério da Educação, mas não tem se aprimorado na qualidade de ensino.

Em relação a essa visão de massificação da escola pública, a multiplicação de idéias e conceitos sobre o papel da Sociologia, e especificamente de uma Sociologia da Educação, Dandurand e Olivier (1991) vêem uma tensão entre dois pólos de discussão. Trata-se de tensão bem definida sobre a relação educação e sociedade: o pólo economista e o pólo culturalista. Os autores entendem que

A essa tensão superpõe-se o recurso aos grandes paradigmas teóricos tais como o funcionalismo, o estruturalismo e o marxismo, para definir o objeto de uma sociologia da educação e dar sentido às práticas educacionais. Sob os golpes de uma crítica ao mesmo tempo interna e externa, assistimos progressivamente a uma desqualificação desses paradigmas dominantes, ao mesmo tempo em que observávamos a entrada decisiva e uma atualização, ao nível das políticas, do liberalismo (p. 120).

Percebe-se aqui uma preocupação em mostrar o esvaziamento dos grandes discursos e, conseqüentemente, o fato de que as teorias¹⁵ que influenciaram toda uma geração de teóricos, parecem, num dado momento, não darem mais conta de explicar o real.

A ênfase nesse momento é no indivíduo, o que não necessariamente provoca grandes transformações na postura política da escola em relação ao aluno, pois o poder instituído ainda é exercido por aqueles que o detém. Afirmam os autores:

¹⁴ Dentro da política de massificação da educação pública no Brasil, o resultado foi de modo geral uma escola deficitária em seus aspectos metodológicos, materiais e profissionais. Embora há algumas escolas que se apresentam como exceções na qualidade do ensino.

¹⁵ Para maiores esclarecimentos sobre essa questão ver Cassirer (1994).

Inscrive-se, de um lado, num movimento de institucionalização da sociologia da educação e, de outro, conduz a um deslocamento do olhar sociológico sobre a educação marcado, depois dos grandes estudos estatísticos dos deslocamentos das massas escolares (fluxo, coortes, enquetes longitudinais), por uma restauração do sujeito. É, para retomar a expressão de Touraine, "a volta do ator". Mais concretamente, sobre o plano das temáticas que estão na ordem do dia tudo se passa como se, no momento atual, tentássemos recolher os fragmentos dos paradigmas explodidos para apresentar um novo olhar sobre a escola, ao se colocar a ênfase no indivíduo, enquanto que, por outro lado, sobre a cena pública, impõe-se uma nova economia da educação através da promoção da livre escolha e da reprivatização. Mas aí ainda, falamos precisamente de um deslocamento do olhar e não de ruptura já que, afinal, todas essas questões remetem a uma invariante na sociologia da escola, a saber, que a educação é lugar de exercício e jogo de poder (p. 121-122).

A Sociologia da Educação se apresenta com inovações metodológicas nas quais o conhecimento sociológico é amplamente utilizado, motivando e orientando os educadores em suas respectivas práticas pedagógicas.

3.2- As Ciências Sociais e a Educação, união da teoria à prática

Como afirmei no início desse trabalho, o meu interesse está ligado a dois temas centrais: às Ciências Sociais e à Educação. Quando me refiro às Ciências Sociais é de propósito, para evidenciar que o meu conceito sobre a questão não se trata apenas de focar a Sociologia como disciplina do ensino médio, mas também a Antropologia e a Ciência Política. Isso porque em qualquer conteúdo programático de Sociologia para o ensino médio há conteúdos de Antropologia e de Política.

Nas aulas de Sociologia outras questões são tratadas além daquelas de caráter sociológico. Acredito que a disciplina a ser incluída no currículo deveria ser ciências sociais ou humanas, e seu conteúdo deveria abranger a antropologia e a política, como de fato ocorre no cotidiano das escolas. Mas a discussão aqui fica em torno da Sociologia como disciplina, por ter sido assim aprovada na Constituição Estadual e também assim tem sido defendida pelos professores da área.

Quanto à questão de unir Ciências Sociais e Educação, parece-me fundamental para a transformação da sociedade. Nesse sentido, Florestan Fernandes (1959) nos esclarece que a escola é o espaço privilegiado, no qual pode-se contribuir para a formação dos indivíduos. O autor comenta:

A educação é, naturalmente, o elemento crucial para o reajustamento do homem a situações que se alteram celeramente. Em vista de várias instituições, da família ao sindicato e aos partidos, terem se omitido em suas "funções socializadoras", impõem-se confiar às escolas maior parcela de responsabilidade na preparação do homem para a vida. (p.308).

Assim como as Ciências Sociais não são menos importante nesse contexto, a educação é entendida como possibilidade para entendimento do mundo social, na medida em que contribui para a formação do aluno, orienta-o para a compreensão do mundo social ao qual se encontra inserido ou à margem dele. O autor acrescenta que

A educação poderá formar o novo homem, capaz de compreender e de utilizar, construtivamente, as forças que gravitam no mundo social urbano e metropolitano. No nível da atuação propriamente dita, porém, o homem carecerá de recursos intelectuais novos para perceber como essas forças se manifestam, para explicar a influência delas na preservação ou na alteração da ordem social, e para agir com eficácia sobre as condições ou os efeitos delas, suscetíveis de serem controlados de forma deliberada e racional. (p.310).

Pode-se ver que as Ciências Sociais são recurso imprescindível para a formação dos indivíduos no momento de seu desenvolvimento intelectual, durante sua formação educacional que vai lhe orientar na compreensão do real e na promoção de mudanças sociais que este indivíduo capacitado para fazê-lo, poderá introduzir no meio social ao qual está inserido conscientemente.

A Sociologia chegou ao Brasil através da Educação, e essa estreita relação com o campo educacional provocou de fato um afastamento por parte dos cientistas sociais em relação à educação. Esse afastamento se deve entre outros motivos às opções teóricas e ideológicas, até a arranjos institucionais, e incluem a definição do *status* da disciplina como uma *policy science* (ciência das políticas públicas) ou como um campo estritamente acadêmico (Silva, 2002).

O afastamento "seja ele ocorrido pelas divergências políticas entre intelectuais e burocratas do Estado (especialmente nas décadas de 30/40 e 50), bem como a educação ter sido considerada como instituição abstrata e reprodutora dos valores sociais, sem, portanto, permitir qualquer possibilidade de mudança ou transformação da sociedade" (Silva, 2002 p.8 e 177). Percebe-se que esse afastamento em nada contribuiu para a melhoria do ensino público, deixando uma lacuna no campo teórico e na perspectiva da atuação coletiva na educação pública.

Considero que a relação Educação e Ciências Sociais precisam intensificar-se, uma vez que a educação atua junto ao indivíduo e às Ciências Sociais como um campo do conhecimento: são um instrumental teórico para dar suporte ao se lidar com esse indivíduo. A fundamentação teórica viabiliza elucidações e ajuda a promover a ação política educacional no âmbito escolar para tratar de questões clássicas, tais como: indivíduo/sociedade, ação/estrutura, poder/liberdade, cidadania/instituições, entre outros.

Ao que parece, o discurso sobre o papel da educação, ou seja, a sua identidade social está na orientação da ação. É através da educação que os indivíduos apreendem formas de agir na sociedade de acordo com as disposições legais, com as tradições culturais, mas com a perspectiva de compreensão dessa sociedade a qual pertencem e, portanto, com a possibilidade de vir a transformá-la na medida em que forem indivíduos críticos e conscientes.

3.3- A Sociologia no Ensino Médio

Os recursos intelectuais a que se refere Florestan Fernandes (1958) são plenamente adquiridos pela Sociologia e não só por ela, mas também a Antropologia, a Política, a Filosofia e a Psicologia.

É necessário aprofundarmo-nos (a fim de conhecer e de transformar) nas questões do homem e do que é próprio do homem como o conhecimento de si, dos outros, a dimensão política das relações sociais e sua complexidade. A Sociologia é um dos recursos importantes para esse conhecimento, e a escola é um dos espaços possíveis para esse aprofundamento. Penso que esse é o compromisso que os educadores tem para consigo mesmo, para com a Educação e para com os seus alunos.

Quanto à questão do ensino de Sociologia no curso secundário, Florestan Fernandes (1958) aborda a relevância de se ter a disciplina para absorver os licenciados, ao mesmo tempo em que valoriza na Universidade as Ciências Sociais, equiparando-a com as demais ciências. O autor esclarece:

A ampliação do sistema de matérias do ensino secundário permitiria garantir uma absorção regular ou permanente dos licenciados nesse setor e garantiria às seções de Ciências Sociais nas faculdades uma certa equivalência com as demais seções. Nas condições brasileiras, é quase impossível estimular o progresso das pesquisas

sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real de pessoal especializado. Os estudos que foram feitos pelos especialistas sobre essa questão demonstram que, para os sociólogos, o ensino da Sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna. (p.232).

Florestan Fernandes (1958) nos mostra que a Sociologia, já naquele momento, era vista pelos sociólogos como disciplina importante para a formação dos jovens no curso secundário. Evidencia a contribuição que a disciplina poderia dar à sociedade e aos seus indivíduos, na medida em que orienta o comportamento e a compreensão daqueles em sociedade. O autor comenta:

Os especialistas salientam que a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano. 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 os fins, em qualquer setor da vida social. (p.232-233).

Para Florestan Fernandes (1958) as implicações de se ter indivíduos com maior compreensão das relações e questões sociais, dos mecanismos de controle e ajustamentos dos indivíduos em sociedade, foram resumidas e oportunamente evidenciadas por Mannheim (1950), quando este afirmou que,

Enquanto o costume e a tradição operam, a ciência social é desnecessária. A ciência da sociedade emerge quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar ajustamento. A análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais então se tornam necessárias. (p.175).

O que pretendo não é apenas evidenciar a importância da Sociologia ou garantir aos professores uma colocação profissional, mas também fazer uma reflexão sobre o que representa a escola pública e o que ela efetivamente tem sido para a sociedade. Segundo Alda Junqueira Marins (1998) em seu artigo *Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares*, “a situação da escola pública é calamitosa em relação às condições físicas e materiais, bem como as condições do pessoal encarregado de efetivar as práticas educativas” (p.14). E mais, o ensino público não tem dado conta de algumas questões que, por mais que pareçam complexas e impossíveis de serem resolvidas,

ainda sim, são questões da ordem do humano e por isso mesmo devem ser pensadas, discutidas, trabalhadas no âmbito teórico e experimentadas no cotidiano escolar. Estou falando do aluno, esse indivíduo que é tratado pelos teóricos da educação como um ser abstrato, estático e conformado, a espera de um molde para lhe imputar uma forma, uma identidade homogênea e obediente.

Nessa perspectiva, Marins (1998) nos convida a compreender os problemas da escola pública como desafios a serem enfrentados. Identificados pela autora são entre outros:

Fragilidade, rigidez e restrição nos procedimentos e recursos didáticos;
 Dificuldade dos professores em relacionar-se conscientemente com os pressupostos ético-políticos, epistemológicos, didáticos, psicológicos, linguísticos subjacentes ao seu trabalho;
 Inexistência de trabalho coletivo na escola, agravada pela falta de convivência profissional entre os professores (p.14).

Para se pensar essas questões, a Sociologia é um recurso para os professores, mas também para os alunos. Alunos reconhecidos como indivíduos em formação e que, ao final do curso, sejam capazes de ver o mundo criticamente, de problematizá-lo e não apenas reproduzi-lo.

Segundo Florestan Fernandes (1958), em todas as sociedades modernas que foram afetadas pela formação ou pela expansão da economia capitalista, as questões sobre as funções universais do ensino da Sociologia foram colocadas. O autor nos esclarece que os educadores são os pioneiros na apresentação e no exame dessas questões no Brasil, pois foram eles os primeiros a chamarem a atenção para as possibilidades da educação em face das alterações das condições de existência social (p.233).

Para fomentar a discussão sobre o ensino da Sociologia no curso secundário, vejamos o pensamento de Florestan Fernandes (1958): “no ensino da Sociologia, seu escopo deve ser munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social”.

Antônio Cândido, em “Sociologia: Ensino e Estudo” (1949), trabalha com o seguinte questionamento: a que inspiração se pretende o ensino da Sociologia? Esta pode ser encarada de maneiras diferentes: como ponto de vista, como técnica social e como ciência particular. E seria de toda conveniência, para a orientação do próprio ensino da

matéria, definir com clareza o nível em que a reflexão sociológica é considerada ou desenvolvida (p.279).

Para Florestan Fernandes (1958), de forma objetiva, a questão de se perguntar se a Sociologia deve ou não ser incluída no currículo do ensino médio, possui a mesma natureza que qualquer outra questão, relativa às possibilidades de introduzir-se determinada inovação dentro de um sistema dado. Afirma o autor que,

O ensino secundário preenche no sistema educacional brasileiro uma função educativa auxiliar e dependente. Seu objetivo consiste em preparar os educandos para a admissão nas escolas de nível superior. O autor cita Fernando de Azevedo para dizer que a análise sociológica pôs em evidência as contradições que se agitam no interior do curso secundário e demonstrou que elas não são suficientemente profundas para produzirem a neutralização de influências nascidas da antiga mentalidade educacional e de interesses ultraconservadores. A posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de educação estática, que visa unicamente à conservação da ordem social. É claro que essa posição nasce da própria função por ele desempenhada no sistema educacional geral e será mantida enquanto este não for alterado como um todo, em sua estrutura e em seus fins. (p.238).

Florestan Fernandes (1958) nos coloca que o curso secundário estava numa situação de inércia em relação a sua verdadeira função educacional. "Pois onde prevalece a opinião de que os ajustamentos sociais proporcionados por meios tradicionais são satisfatórios, o reconhecimento da necessidade da educação pelas Ciências Sociais tem que ser forçosamente pequeno" (p.239). E completa dizendo:

Como o curso secundário é formado nas escolas o único critério para a introdução das ciências sociais no currículo do ensino de grau médio seria o baseado nas necessidades impostas pelos estudos universitários. Esse critério, todavia, não pode produzir efeitos duradouros senão onde a complexidade da rede do ensino superior é sustentada por uma certa convicção garantida por opiniões firmemente estabelecidas, de que a aprendizagem das diversas matérias ou especializações do ensino superior oferece dificuldades comparáveis. Foi esse critério que permitiu a inclusão da Sociologia no currículo do colégio, transitoriamente, e a razão apontada que favoreceu, do ponto de vista pedagógico, a sua rápida eliminação. (p.239).

Em seu trabalho, Florestan Fernandes (1958) faz uma ampla análise sobre o sistema educacional brasileiro considerando os aspectos culturais e de tradição da nossa sociedade, que em sua época tinha traços muito fortes de autoritarismo e de ajustamentos tradicionais, principalmente no âmbito da educação pública. Ou seja, a preocupação era de manter os sistemas educacionais aquisitivos, enciclopédicos e propedêuticos do ensino médio. Na análise do autor, o objetivo era que as escolas de ensino superior fossem uma

forma de ascensão social ou pelo menos de selecionar os indivíduos preparados para exercerem os cargos de liderança política e administrativa.

Para o curso secundário na escola pública, o que podemos observar ao longo da história educacional brasileira é que de fato, essa situação não muda nos anos que se seguiram após os escritos do autor. O ensino secundário continuou a ser privilegiado em escolas particulares e em algumas escolas públicas, mas que têm seu acesso restrito pelo processo seletivo utilizado. Por exemplo, o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, cujo processo de seleção rigoroso exige dos alunos uma consistente formação básica anterior, adquirida normalmente em escolas particulares.

Para falar em termos atuais, a Sociologia ao longo desses anos e mais precisamente após o Projeto de Lei nº 876 de 1989 e da inclusão de tal dispositivo na Constituição Estadual, efetivamente pouco se desenvolveu nas escolas do Estado do Rio de Janeiro. Embora a Secretaria de Educação afirme que a disciplina é ministrada em todas as escolas, como pude verificar junto às mesmas, de fato isso não ocorre. Além disso, há o problema dos profissionais que lecionam e que não são formados em Ciências Sociais e, portanto, o que é mais grave, não são habilitados para fazê-lo.

Em pesquisa realizada em 2000 pela APSERJ, foi constatado que havia professores de Educação Física e Matemática lecionando Sociologia. Através da Secretaria de Estadual de Educação, foram distribuídos questionários para os professores que lecionavam Sociologia no ensino médio, cujo resultado totalizou 30 professores como respondentes ao questionário.

Identifiquei na primeira fase deste estudo, que em 2002/2003, parte desses problemas. Entretanto, a maior dificuldade verificada foi a resistência à introdução da Sociologia essencialmente pelo fato de que haveria uma nova disciplina na matriz curricular, não havendo espaço nem mesmo para se discutir qual seria o conteúdo ministrado pela disciplina.

Em seu artigo sobre “O ensino das Ciências Sociais, hoje”, Roque de Barros Laraia (1991), afirma que,

(...) o curso passou por uma pulverização na qual os antigos departamentos desapareceram dando lugar aos departamentos autônomos de antropologia, ciência política e sociologia. Fato que terminou com a convivência cotidiana entre diferentes cientistas sociais. O que significou o sepultamento da vocação pluralista das Ciências Sociais. Os cursos que foram criados posteriormente, assim como os cursos existentes, que foram reformulados, tiveram como propósito oferecer aos alunos uma maior

concentração de disciplinas optativas, inadvertidamente transformadas em novas opções (p. 57).

Com isso, conclui Barros Laraia (1991), "os novos cientistas sociais se identificaram com a Antropologia, Sociologia ou Ciência Política, rejeitando tudo aquilo que não fazia parte da sua especialidade" (p.57). Além do problema da especialização precoce dos alunos, outra questão é pensar: qual é o objetivo dos cursos de Ciências Sociais? Qual o seu papel na sociedade? Qual é de fato a finalidade desse curso?

Nas décadas de 80 e 90 são os cursos de Administração que fornecem profissionais para a administração pública e privada. Ao mesmo tempo, os cursos de Ciências Sociais não parecem se preocuparem com a formação de licenciados para o ensino básico. Os alunos que optavam pela Licenciatura eram estigmatizados, considerados incapazes de disputar um espaço no magistério superior, nos lembra Barros Laraia (1991).

Resta o objetivo de formarem pesquisadores, mas com a necessidade de completar essa formação nos cursos de pós-graduação.

Que caminho então devemos tomar? Como justificar os cursos de Ciências Sociais no Brasil? Qual o espaço de profissionalização para os cientistas sociais? Sabemos que nem todos seguirão uma carreira acadêmica, ou seja, nem todos poderão fazer uma pós-graduação, por dificuldades pessoais: inibição, timidez, constrangimento, por limitações financeiras, por falta de oportunidade, falta de interesse etc.

A formação do bacharel em Ciências Sociais com especialização na Licenciatura parece ser um caminho, uma alternativa para esses alunos. Mas não é só isso, essa realidade vai de encontro à necessidade de se desenvolver na sociedade pessoas mais conscientes de seu papel social, dentro de uma perspectiva democrática. Pois só se podem fortalecer as instituições democráticas e estabelecer ações afirmativas de cidadania através da conscientização e politização dos indivíduos nessa mesma sociedade.

É de fato nessa perspectiva do debate que a nova LDB, Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, prevê, no artigo nº 36, que "ao final do ensino médio o educando deverá ter domínio dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia", porém, deixa a critério de cada instituição escolar a decisão de como ministrá-los em sala de aula. Várias abordagens pedagógicas distintas surgiram então: algumas escolas inseriram a Sociologia e a

Filosofia nas suas matrizes curriculares, outras passaram a fornecer cursos opcionais das disciplinas fora do horário de aula. A grande maioria assumiu a posição de ministrar tais conteúdos de maneira transversal em outras matérias do currículo.

A partir dessa realidade, ao se pensar que a graduação em Ciências Sociais forma profissionais com conhecimento em Sociologia, Antropologia e Ciência Política, cujos conteúdos passam pela apreensão do que é indivíduo, sociedade, cultura, etnia, religião, trabalho, Estado, regimes políticos, conflitos sociais, sistemas econômicos etc, percebe-se como é complexo administrar tais conteúdos nas disciplinas regulares de forma transversal no ensino médio. Mas, nesse sentido, de fato, é facilmente perceptível então que: se os conteúdos da disciplina podem ou devem ser ministrados através das outras disciplinas de forma transversal, está ratificada a sua importância e conseqüentemente, a necessidade de ser ministrada também como disciplina regular, uma vez que a Sociologia possui seu campo disciplinar específico, além de dar suporte teórico para compreensão da realidade.

Será que fechar os conteúdos das Ciências Sociais ao termo Sociologia, pode ter desviado a discussão para instâncias que não permitiram averiguar a profundidade da matéria e principalmente a sua importância para a formação do homem? Não deveria a discussão privilegiar o conteúdo programático no intuito de contemplar os campos do conhecimento que compreende além da Sociologia também a Antropologia e a Ciência Política, favorecendo uma formação mais ampla e humanista? A discussão é pertinente para compreender a prática político-pedagógica dos professores hoje formados com os conhecimentos teóricos específicos necessários.

Inicialmente, como vimos, essa discussão se apresentou em 1989 junto à Assembléia Legislativa, a fim de que devolvesse à disciplina o direito de pertencer à estrutura curricular dos cursos básicos, e hoje se apresenta como a luta desses atores sociais pelo fortalecimento da atuação pedagógica no ensino médio.

É claro que esta discussão passa por muitas possibilidades: o fato da Sociologia, embora seja uma disciplina obrigatória, poder ser ministrada na segunda série e ser diversificada para a primeira série; o tempo de aula ser flexível, podendo ela ser ministrada em qualquer uma das séries do ensino secundário; o programa da disciplina não ser o mesmo em todas as escolas do Estado do Rio de Janeiro etc.

Os professores da rede pública entrevistados nesta investigação indicaram que algumas escolas adotam o programa desenvolvido pela UFF em 1989, outras adotam um programa elaborado em 1999 pelos professores integrantes da APSERJ, numa tentativa de consenso do que seria minimamente um conteúdo de Sociologia (Andrade, 2002).

A disciplina é ainda ministrada pelos professores formados em outras disciplinas, tais como: Pedagogia, Filosofia, Geografia, História, o que parece ocasionar a impressão de que não há falta de professores¹⁶. O desvio de função, como consequência da falta de professor, é possivelmente um dos maiores problemas da educação no Estado do Rio de Janeiro nos dias atuais.

Sabe-se que segundo a Secretaria Estadual de Educação, após a homologação da Constituição Estadual do Rio de Janeiro (1989), precisamente em 1990, fora realizado o primeiro concurso público para provimento de vagas para professores de Sociologia na rede estadual. Esses professores tomaram posse em 1991; depois disso, até hoje ocorreu apenas mais um concurso, em 1993.

Atualmente, segundo determinação da Secretaria Estadual de Educação publicada em Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro do dia 28 de dezembro do ano de 2001, as escolas têm autonomia para elaborar seus projetos político-pedagógicos, o que permite complementar sua estrutura curricular de acordo com a realidade de cada escola. Isto possibilita aos professores discutirem a disciplina junto aos colegas e direção da escola, articulando um espaço para a Sociologia na estrutura curricular das unidades educacionais em que lecionam.

Os que defendem o cumprimento da Constituição do Estado do Rio de Janeiro no seu artigo nº 317, parágrafo 4º, que diz "Será introduzida como disciplina obrigatória, nos currículos de 2º Grau da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia", afirmam que essa medida evidencia a importância da disciplina para a formação dos indivíduos e ao mesmo tempo garante oportunidade de atuação dos professores no mundo do trabalho.

O capítulo a seguir analisará a fala dos professores, o ponto de vista desses profissionais que no dia a dia da escola trabalham sua disciplina e enfrentam as dificuldades conjunturais existentes.

¹⁶ A falta de professores na rede pública, segundo o SEPE, em nota veiculada na imprensa, corresponde a cerca de 26.000 docentes em várias disciplinas. Quanto ao professor de Sociologia há uma defasagem em torno de 800 professores, segundo a APSERJ, dados de março de 2003.

CAPÍTULO 4

Os Atores Falam de sua Prática

Educação para o homem-sujeito, que, necessariamente, implica
em uma sociedade também sujeito.
Paulo Freire

O enfoque deste capítulo é a atuação do professor de Sociologia no ensino médio, no Rio de Janeiro, cuja participação política passa pela afirmação de sua disciplina no currículo escolar e pelo direito de exercer sua profissão na carreira que escolheu e que hoje efetivamente se expande pelas disciplinas de História, Geografia e Filosofia. Esses profissionais lutam por oportunidades de trabalho, ora através da elaboração do projeto político-pedagógico que eles ajudam a compor em sua própria escola, ora se adaptando às estruturas curriculares já prontas, com que se deparam nas escolas em que vão lecionar.

Os profissionais que defendem e buscam a afirmação da disciplina no currículo se encontram atualmente na posição de atores políticos da divulgação, reivindicação e afirmação da Sociologia para uma melhor compreensão da realidade e do seu papel fundamental para a formação de indivíduos conscientes do seu lugar no mundo e de sua responsabilidade coletiva.

A prática político-pedagógica dos professores de Sociologia, nos dias atuais, se configura como uma prática de luta para além das discussões sobre a situação dos professores como categoria que, como bem sabemos, vem ao longo de décadas reivindicando melhorias, dentre outras, de condições de trabalho, infra-estruturas nas escolas, maiores recursos pedagógicos, reposições referentes a perdas salariais.

Este capítulo focaliza ainda, a importância da Sociologia para o aluno, bem como as possibilidades de melhoria do ensino e das condições de trabalho do professor, na perspectiva dos entrevistados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, fundamentei-me na teoria de Pierre Bourdieu que, como vimos no capítulo 1 quando da descrição e entendimento sobre a metodologia utilizada, consiste na mediação entre o agente social e a sociedade, levando em conta os homens e a história.

Os professores entrevistados¹⁷ pela sua experiência, tanto de sala de aula como de vivência nas lutas pelo retorno da Sociologia ao ensino médio na escola pública, muito contribuíram para o desenvolvimento do estudo e de posteriores elucidações sobre o tema. Tais professores estão apresentados a seguir:

Adilson é professor há 16 anos. Sua formação é em Ciências Sociais, graduou-se pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Trabalhou no colégio Pedro II e em escola particular, ministrando Sociologia por 10 anos e atualmente leciona a disciplina na Universidade. Fala neste estudo sobre a sua experiência de ensino no segundo grau.

Beatriz é professora há 12 anos; é formada em Ciências Sociais pela UERJ. Começou lecionando OSPB (Organização Social e Política do Brasil), Educação Moral e Cívica e também História e Geografia, em escola particular. Concursada do Estado, assumiu em 1994 a disciplina Sociologia na escola em que está até hoje. Antes participou do projeto Darcy Ribeiro, que objetivou implantar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Célia é professora há 9 anos; formou-se pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em Ciências Sociais no ano de 1992. Fez o concurso do Estado em 1993, assumindo a docência da Sociologia em 1994. Também participou do projeto Darcy Ribeiro.

Dílson é professor há 30 anos. Formou-se em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ainda na década de 60. Sempre lecionou Sociologia. Atualmente ministra a disciplina numa escola pública, no curso de formação de professores. Foi um dos fundadores da Associação de Profissionais de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ).

Eneida tem 26 anos de magistério, e trabalha com o ensino médio há 6 anos, formou-se em Ciências Sociais na UFRJ em 1979.

Ferreira, formado em 1986 pela UFRJ, em Ciências Sociais, é professor há 9 anos. É concursado do Estado do Rio de Janeiro desde 1993. Começou a lecionar em 1994.

A situação da Sociologia no ensino médio é peculiar, pois, ao iniciar o ano letivo, o professor tem que apresentar sua disciplina, explicá-la, justificá-la, não

¹⁷ Os nomes dos entrevistados são fictícios, para resguardar as identidades dos professores.

simplesmente como faz ou deveria fazer qualquer professor, seja de que disciplina for. Mas tem que explicar o sentido de sua disciplina naquele curso e na vida dos alunos.

Num primeiro momento isso não seria um problema ou mesmo uma dificuldade a meu ver, pois toda e qualquer disciplina deve sim, ser justificada e esclarecida aos futuros alunos. Há que se prestar conta dos motivos de se apreender tal conteúdo e como ele poderá ser utilizado. Mas no caso dos docentes de Sociologia, a questão é um pouco mais complexa. Os professores têm que justificar não apenas a sua disciplina naquele curso, mas têm que justificar a própria Sociologia enquanto forma de conhecimento. Quando analisamos isso mais de perto, verificamos que o trabalho do professor em relação aos seus alunos torna-se um exercício de divulgação, esclarecimento, justificação, de uma ciência ainda pouco conhecida no âmbito escolar, mas que possui conteúdos necessários ao desenvolvimento social, cultural e humano dos jovens alunos. Os conteúdos das ciências sociais justificam a importância da Sociologia no currículo, pois, como se trata de temas do interesse da sociedade e dos indivíduos, torna-se então necessário ministrar a disciplina no curso em que os alunos estão em formação intelectual e necessitam de fundamentação para o conhecimento sobre o social.

4.1- A formação profissional

A seguir descrevo e analiso a experiência docente dos entrevistados segundo algumas categorias de análise identificadas nas entrevistas.

Os professores são formados em Ciências Sociais, e pode-se observar em seus relatos que há uma disposição política para defender e viabilizar a profissão nos meios afins: seja no cotidiano da escola, seja na universidade em que atuam.

Em nossa sociedade, a carreira profissional dos indivíduos muitas vezes é conseguida através de árduo esforço pessoal, uma vez que muitos não possuem recursos financeiros ou apoio familiar para concluir seus estudos. Em muitos casos, a titulação universitária é a realização de um sonho de infância. Pode ser também a satisfação de um pai ou mãe dedicados ao futuro profissional do filho que se rendeu à influência da família a custo de sacrifícios financeiros ou mesmo a influências de terceiros (amigos, professores) do ensino médio que contribuíram para a escolha posteriormente. Entre os

professores entrevistados, identificamos algumas dessas possibilidades nos depoimentos, quando falavam de suas escolhas profissionais.

Vários motivos foram apontados para a opção pelas Ciências Sociais, ou seja, interesse pelo social, pelas instituições, em aprofundar o conhecimento sobre política e desigualdades sociais, aptidão pessoal e mesmo idealismo gerado por lideranças políticas da época. Os depoimentos a seguir são ilustrativos:

Sempre gostei das discussões sobre a sociedade e seus mecanismos de atuação. (Adilson).

Eu gostava muito da história das idéias. Gosto da cultura, mas gosto muito mais das instituições (a família, a escola, o Estado etc.). (Beatriz)

Adilson dá ênfase ao aspecto social: considera que sempre esteve ligado às questões sociais e estudar Ciências Sociais foi o caminho natural. Durante a graduação e mesmo depois, já como professor, esteve engajado nos movimentos político da categoria como um todo e, ainda, nos movimentos pela volta da Sociologia ao ensino médio ao longo da sua carreira de professor.

Beatriz interessou-se pelas Ciências Sociais, para entender os fenômenos relacionados às questões sociais e, sobretudo, os temas ligados às discussões sobre as instituições e suas especificidades. A professora entende que, ao estudarmos as instituições, poderemos compreender as relações que se desenvolvem no interior dessas instituições.

Célia escolheu fazer Ciências Sociais por entender que o curso poderia suprir seu interesse em aprofundar o conhecimento sobre política e desigualdades sociais. A professora parece ter uma grande preocupação com as diferenças sociais. Sua experiência docente mostra que sempre esteve muito próxima dos seus alunos e que, por isso, envolveu-se com as dificuldades que os mesmos apresentavam durante o ano letivo.

A precariedade dos alunos em relação aos conhecimentos sociológicos, antropológicos e mesmo políticos, causava à professora um questionamento e uma preocupação: os alunos tinham deficiência porque não tinham formação básica adequada, o ensino público era precário. E o que fazer, então, para melhorar ou amenizar as

deficiências desses alunos que chegam ao ensino médio? Sua prática docente seria então seu instrumento de luta para tentar resolver essa questão.

Para Dilson o curso foi uma opção na adolescência, na década de 1960. Uma escolha marcada pelo idealismo e influência das lideranças políticas da época. O professor se coloca como uma pessoa sempre ligada aos movimentos estudantis. Foi aluno durante o período da ditadura militar nos anos 60. Os líderes políticos da época o influenciaram muito, tanto para a escolha da carreira, quanto para a sua formação intelectual e, posteriormente, para a sua postura profissional. Vejamos os depoimentos:

Sempre me interessei por política, pelas diferenças, pelos grupos minoritários. Gostava de Ciências Sociais, era o que eu queria fazer.
(Célia)

Tinha uma atuação intensa na escola e minha professora de Sociologia... Enfim um interesse muito voltado para a sociedade, procurar explicações, havia um grupo de referência que marcou a minha geração e a atuação que a gente tinha na escola era grande e nos levou a fazer Ciências Sociais. (Dilson)

Do conjunto de professores, Eneida considera a sua escolha uma vocação. Afirmando que a carreira tem a ver com suas aptidões. Embora já fosse professora e lecionasse há muitos anos na rede pública de ensino, a Pedagogia não foi sua escolha para uma carreira universitária. Primeiro tentou fazer Filosofia, percebeu então que seu perfil de estudante se adequava mais aos temas e discussões recorrentes nas Ciências Sociais. Também fez o curso durante o período da ditadura militar (década de 1960), e a efervescência política da época lhe serviu de inspiração. O seu depoimento é bastante significativo:

Fiz vestibular pra Filosofia, mas eu não gostei do curso. Até tentei transferência pro curso de Comunicação, mas não tinha vaga na época. Tinha mais a ver com as minhas aptidões, como diziam as minhas colegas do curso normal. Eu sempre fui meio revolucionária, então achei que Ciências Sociais teria mais a ver com as minhas expectativas.
(Eneida)

Em contraste com os outros, Ferreira fez um percurso diverso até encontrar-se nas Ciências Sociais. Coursou Química, considera que a formação universitária veio antes da

maturidade e, depois de um longo caminho percorrido, parece ter se encontrado na carreira profissional.

A participação política em movimentos sociais não fez parte do histórico do professor. A identificação com as Ciências Sociais deve-se a uma preocupação com um questionamento pessoal diante da vida, do seu lugar no mundo, da sua postura individual na sociedade e uma atenção ao conceito de cidadania que busca desenvolver junto aos seus alunos.

Escolhi Química, terminei a faculdade um pouco cedo e a falta de experiência... Me falaram: faz Engenharia Química e comecei na Rural. Fiz um ano, mas não me adaptei muito ao curso, então, lá fiz contato com outros professores, aí conheci um rapaz de Engenharia Química que fez o concurso pra Ciências Sociais e falou do curso e tal. Interessei-me porque tinha feito uma disciplina que era psicologia social. (Ferreira)

4.2 A experiência docente e a luta pelo espaço da disciplina na matriz curricular

Os depoimentos nos revelam as posturas pessoais e profissionais dos entrevistados, que, como bem disse Bourdieu (1992), “a eficiência do discurso indica a disposição incorporada”, ou seja, a disposição de um agente em ação. A prática pedagógica dos professores revela essa reflexão teórica.

Suas práticas são em certa medida o reflexo de sua “crença”¹⁸ na cidadania, em condições melhores de existência, em uma conscientização política. Não se ocupam apenas em transmitir um conteúdo, ainda que seja algo importante para os alunos. Preocupam-se também em educar seus alunos para uma prática política, para uma conscientização que venha a motivar transformações em suas vidas pessoais e profissionais posteriormente. Realizam o ideal de conciliar o trabalho de professor com o de educador.

O desenvolvimento das lutas pela volta da Sociologia ao ensino médio ocorreu durante toda a década de 1980. Vários grupos de discussão se formaram e, a partir desses grupos, surgiram várias instituições para fortalecer as reivindicações pertinentes, entre elas: a Associação Nacional de Sociólogos do Brasil e a Associação de Profissionais de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ).

¹⁸ A palavra crença é usada aqui, segundo Bourdieu (1992), no sentido de convicções pessoais, visão de mundo influenciada pela formação intelectual.

Dos professores entrevistados, a maior parte participou ativamente das discussões e do momento de implantação da Sociologia no currículo do ensino médio da escola pública, cujo processo se deu através do Projeto de Lei nº 876 de 1989 aprovado pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. O Projeto previa a obrigatoriedade da disciplina na matriz curricular da rede estadual de ensino. Quase todos concordam que a obrigatoriedade da Sociologia foi e continua sendo fundamental para garanti-la no ensino médio. Em 1991, o Projeto foi arquivado e desde então, a defesa pela Sociologia teve, na disposição outorgada na Constituição Estadual, sua bandeira de luta. A seguir os relatos evidenciam essa postura:

Divido a história da Sociologia em dois momentos: o primeiro é a década de 80, o movimento nacional dos sociólogos. Tinha um grupo de sociólogos dentro do Sindicato Estadual de Profissionais de Educação (SEPE), que negociava em grupo, quer dizer, tudo era discutido e as reivindicações eram feitas em bloco, não havia questões isoladas, então a luta pela Sociologia no ensino médio estava embutida entre outras reivindicações. Um decreto lei aprova a profissão de sociólogo, e depois a profissão de sociólogo foi regulamentada na década de 80. (Adilson)

Quanto à obrigatoriedade da disciplina na matriz curricular já foi imprescindível, hoje não é mais. O que falta hoje é o conhecimento por parte dos professores de fazer aquela leitura de que a matriz pode ser modificada. Cabe ao professor de Sociologia, eu sempre falo isso para os meus colegas, encontrar espaço com a comunidade escolar: direção, professores como um todo e até pais de alunos. (Beatriz)

Adilson foi atuante nas discussões e articulações desse processo de implantação da Sociologia no ensino médio. Para ele, os movimentos organizados foram abrindo espaço, nas discussões e nos movimentos de reivindicações na década de 1980. Segundo ele, outro fator importante que fortaleceu a luta foi a aprovação e regulamentação da profissão de sociólogo.

Beatriz participou ativamente das discussões, foi membro da APSERJ e, apesar de reconhecer a importância daquele momento histórico, considera que hoje a obrigatoriedade da disciplina no curso não é mais fundamental. Foi importante naquela época, como afirmação e conquista de espaço, uma vez que a sociedade brasileira vinha de um regime de ditadura militar. Ela faz referência à Resolução nº 2453 da Secretaria Estadual de Educação que, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, prescreve que as unidades escolares poderão construir sua própria matriz curricular, a partir do estabelecido no seu Projeto Pedagógico, obedecendo sempre aos percentuais indicados nesta mesma

Resolução, de acordo com os recursos humanos de que dispõem e após consulta à Coordenadoria Regional e à Secretaria.

Como podemos observar nos discursos anteriores, o que está colocado é a noção de campo¹⁹ que os professores dominam em suas experiências.

Quer dizer, segundo a teoria de Bourdieu (1992), a posição de um determinado agente no espaço social pode ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, ou na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles: o capital cultural, o capital social, o capital político e também o capital simbólico, conhecido, entre outros, como prestígio, reputação, forma.

Em relação aos professores, trata-se do campo de conhecimento adquirido pela formação que possuem, o que lhes dá uma certa segurança no desenvolvimento de suas práticas. Não precisam de uma determinação legal para atuar eficazmente, empenham-se em seus cotidianos escolares, socializam a disciplina entre os colegas e junto às lideranças e toda a comunidade escolar.

Identificam que o investimento agora deva ser feito nos próprios professores, protagonistas do que entendo ser os agentes sociais: responsáveis por estimular, motivar o amadurecimento intelectual dos alunos em relação às questões sociais e políticas, como também articuladores de seus próprios espaços no ambiente escolar.

Célia foi atuante nesse processo. Participou dos movimentos pela volta da Sociologia ao ensino médio e integra até hoje a APSERJ. Considera que a disposição legal constitucional, que prevê a obrigatoriedade da disciplina, foi e ainda é fundamental para garantir a Sociologia na matriz curricular. Entende que apenas constar na Constituição do Estado não resolve o problema da Sociologia, mas observa que, se não fosse assim, possivelmente a disciplina não estaria constando da matriz curricular do ensino médio, nem mesmo na forma como é hoje. Portanto, vê a funcionalidade do dispositivo legal que viabiliza a Sociologia para os alunos, que segundo ela, precisam desse conhecimento para uma melhor formação intelectual e política.

¹⁹ Segundo Bourdieu (1992), a Sociologia é a arte de pensar coisas fenomenologicamente diferentes como semelhantes em sua estrutura e seu funcionamento, e de transferir o que foi estabelecido a propósito de um objeto construído. Por exemplo, o campo religioso, a toda uma série de novos objetos, o campo artístico, o campo político, e assim por diante. Essa espécie de indução teórica torna possível a generalização com base na hipótese da invariância formal na variância material, não tem nada a ver com a indução ou a intuição de base empírica com a qual às vezes se quer identificá-la; graças ao uso justificado do método comparativo, ao qual confere plena eficácia, a Sociologia assim como outras ciências pode apreender um número cada vez mais vasto de objetos com um número cada vez mais reduzido de conceitos e hipóteses teóricas.

No seu discurso, Célia arguiu falta de legitimidade para a Sociologia e identifica o imperativo legal como amenizando o problema embora reconheça que não é uma solução. Nesse sentido, ela entende que a atuação isolada dos professores não é suficiente para garantir a Sociologia como disciplina nas matrizes curriculares das escolas.

Considera que o discurso de quem o profere (os professores), não é suficiente para modificar o *status quo*. Os professores de Sociologia não têm o poder para impor a disciplina tal como está prevista na Constituição. Muitas vezes as lideranças educacionais é que lhes estão imputando uma norma, a qual se vêem sujeitos e envolvidos, tendo que cumpri-la. A “crença” que está incutida nesse processo é que na rejeição à disciplina uma opção que vem sendo delineada é a de seus conteúdos constituírem um tema transversal. Como diz Bourdieu (1992): “Na própria estrutura de campo se produz e se reproduz a crença. É a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, cuja produção não é da competência das palavras” (pág.14) A competência é do poder do discurso que está norteando as ações das lideranças educacionais a que os professores estão sujeitos.

Dílson vê-se como um dos articuladores e promotores de todo esse processo de luta pela obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, ainda na década de 1980. Sendo atuante nesse período, ele e seu grupo compreendia a Sociologia como um conhecimento importante a ser trabalhado no ensino médio.

Dílson lembra dos movimentos da época e de sua atuação junto aos grupos de trabalho. As Associações em todo o país e, especialmente, no Rio de Janeiro foram muito importantes para a inclusão do artigo nº 317 parágrafo 4º da Constituição do Estado. Aqui verificamos que a “crença” no próprio discurso e a estrutura propícia os levaram a lutar pelos direitos que julgavam legítimos e conseqüentemente alcançaram resultados satisfatórios. A seguir as falas de Célia e Dílson evidenciam essas questões:

A obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio foi fundamental porque nós temos a mania de querer as coisas como diz o ditado, o preto no branco. Estando na lei já está difícil de ser implementado, imagine se não estivesse? Então a lei foi fundamental, veio num momento propício. Pra que nós pudéssemos colocar a Sociologia coisa que nunca deveria ter saído do currículo. (Célia)

Estimulei muitas lideranças daquela época que ainda estavam estudando, mas que viam uma alternativa. Conseguimos criar um grupo de trabalho, e tinha todo o suporte da Associação que podia oferecer, mas que tinha uma regularidade de funcionamento. E isso estava ligado

a um programa de trabalho que todas as Associações de sociólogos do Brasil tinham. (Dilson)

Eneida não acompanhou de perto o processo de implantação da Sociologia no ensino médio, mas anteriormente, como secretária da APSERJ, participou das primeiras tentativas de articulação da matéria junto ao poder público. Ela considera a obrigatoriedade fundamental e ainda crítica o veto presidencial sobre a matéria em âmbito nacional, ocorrido em 2001. Revolta-se quando lembra que o veto ocorreu pelas mãos de um sociólogo (o então Presidente Fernando Henrique Cardoso). Anteriormente no Estado (1989), tivemos a oposição do antropólogo Darcy Ribeiro, para a elaboração de projeto e posterior votação da matéria na Assembleia Legislativa, bem como o veto ao seu sancionamento. O Projeto de Lei foi arquivado, passando à indicação legislativa²⁰, fato ocorrido no ano de 1991.

O veto presidencial para a obrigatoriedade da Sociologia no país inteiro foi um absurdo. Eu fui secretária da APSERJ e nós tentamos de várias maneiras, contato com os parlamentares sobre o assunto, mas quando o sociólogo... Tem um artigo que está disponível: o sociólogo que vetou a Sociologia. Uma pessoa que teve oportunidade de ser até reconhecido mundialmente como sociólogo importante do país, vetar o ensino da Sociologia é contraditório. (Eneida)

Ferreira revelou que o exercício da Sociologia tem lhe feito bem, no sentido de que o faz pensar sobre as grandes questões da vida: o ser e estar no mundo. Sua prática se desenvolve na perspectiva do aprender junto com seus alunos. Seu trabalho é o de fazer pensar, pensando, ou seja, em conjunto com o grupo de alunos, o professor busca ajudar, motivar seus alunos nesse processo de conhecimento e de transformação pessoal e amadurecimento intelectual. Também ele se beneficia nesta prática.

Ensinar Sociologia tem sido bom pra mim também, me faz pensar, refletir sobre as questões que discuto em sala de aula. (Ferreira).

²⁰ Termo jurídico que indica que a matéria passa a ser apreciada pelo executivo podendo se transformar em decreto, ou ser arquivado.

Como não participou dos movimentos de reivindicações e nem do processo de inclusão da Sociologia na matriz curricular do ensino médio, Ferreira conhece a história através de seus colegas. Considera fundamental a determinação normativa, uma vez que a disciplina ainda busca afirmação no âmbito escolar, e o caráter legal segundo ele ajuda na busca pelo espaço junto à comunidade escolar. Identifica um certo preconceito em relação às disciplinas das áreas de humanas de modo geral.

Acho que a obrigatoriedade ajudou bastante na conquista de espaço. Mas até hoje a disciplina em algumas escolas não existe. E quando existe são professores de outras áreas que estão ministrando Sociologia. Vejo que tem um certo descaso com relação às áreas de humanas de uma forma geral. (Ferreira)

A discussão sobre a legitimidade da Sociologia como disciplina para o ensino médio nunca encontrou unanimidade nem mesmo entre os cientistas sociais. É o que se observa desde a década de 1980, quando a matéria começou a ocupar os espaços nos debates entre os professores da área e depois junto às entidades governamentais com o objetivo da aprovação de projeto de lei.

De um lado estão os cientistas sociais que se encontram na Universidade²¹, não se ocupam da problematização do tema porque entendem que a Sociologia é conceituação teórica e, portanto, não se aplica aos interesses de um curso de nível médio, cujo público não possui amadurecimento intelectual para compreender as discussões pertinentes à disciplina. Há os que criticam o conteúdo de Sociologia aplicado no ensino médio por se tratar de um conteúdo de pouco aprofundamento teórico e de caráter político, aproximando-se do discurso planfletário.

Por outro lado, se observa os professores formados na área sem muita perspectiva de atuação em Sociologia, lecionando História, Geografia, Filosofia ou atuando em outras áreas. Assim como vemos pedagogos lecionando Sociologia, Filosofia, Religião, pelo simples fato de cobrir a falta dos professores das respectivas disciplinas.

²¹ Na UFF, UFRJ e UERJ foram realizados vários debates em torno do tema, ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Do ponto de vista legal, a Secretaria Estadual de Educação, através de Portaria nº 09 de 27 de junho de 1989, prevê no artigo nº 8 o seguinte: “Quando a oferta de professores legalmente habilitados não bastar para atender às necessidades do ensino da Unidade Federada, **profissionais de outras áreas**, ou alunos de curso de formação de professores em nível superior poderão exercer o magistério, **a título precário, e em caráter suplementar**”²², desde que autorizados pelas respectivas Secretarias de Educação”.

Observa-se que é aceitável professores de outras áreas, mas em condição precária e em caráter suplementar, ou seja, numa situação de emergência mas que não pode ser aceita como regra, não abolindo a necessidade de concurso público. Na prática, o que vemos é a exceção sendo naturalizada, pois não há concursos regulares entre outras, para as disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Nessa mesma Portaria encontramos resoluções referentes aos licenciados em Filosofia que estão autorizados a lecionar Sociologia, mas aos licenciados em História apenas a Geografia e os Licenciados em Geografia apenas a História, tudo isso desde que conste no currículo dos licenciados. Enquanto que os licenciados em Ciências Sociais poderão lecionar História e Geografia no 1º e 2º grau, OSPB no 1º e 2º grau e Sociologia, Elementos de Economia e Geografia Humana, no 2º grau.

É facultativo ao formados em Ciências Sociais um leque maior de opções para lecionar, não ocorrendo o mesmo, por exemplo, com os docentes de Geografia e História.

A maioria dos professores relata uma experiência que passa pela articulação junto à comunidade escolar. A defesa da disciplina e de sua importância é o maior legado que podem oferecer aos que vão ingressar no magistério e, sobretudo, para lecionar Sociologia. Apenas um professor queixa-se do isolamento e da dificuldade em fortalecer a disciplina em sua escola.

Adilson comenta que sempre teve um bom relacionamento com a direção da escola e com os colegas. Considera que sua postura sempre pronta ao diálogo parece ter facilitado as coisas. Entende que a convicção sobre aquilo que se faz também ajuda a vencer obstáculos.

²² Os destaques em negrito são para evidenciar a determinação normativa, salvo o seu caráter extraordinário.

Eu sempre trabalhei de forma aberta, conversando com os colegas, dialogando com um, com outro, pra mostrar o meu trabalho. Principalmente porque naquela época a Sociologia estava voltando ao curso. (Adilson)

Beatriz lembra que o começo não foi fácil, era tudo muito novo e os professores foram adaptando o programa ao cotidiano da escola, a realidade do grupo de alunos que encontraram para desenvolver o trabalho. Ao longo do primeiro ano eles foram entendendo melhor como trabalhar e perceberam que o programa poderia ir sendo adaptado, modificado para a realização de um trabalho, segundo ela mais adequado aos alunos.

Num primeiro momento nós não adaptamos. Mas depois, assim no meio do ano a gente foi vendo qual era a melhor maneira de trabalhar com os alunos. (Beatriz)

As oficinas pedagógicas, para a professora, eram o que havia de melhor no programa, pois possibilitava uma prática mais dinâmica e muito mais de acordo com as suas aspirações como educadora. Além, é claro, de beneficiar os alunos, havia ainda uma integração com os colegas de outras áreas. Os professores realizavam projetos em parceria através das oficinas. Seu depoimento ilustra bem esse momento:

O que era bom naquele tempo eram as oficinas pedagógicas que complementavam o conteúdo. Consegui dar oficina sobre cultura, e depois reciclagem de lixo, na proposta não havia a reciclagem de lixo, mas nós incluímos, foi uma maneira de ensinar o processo de reciclagem e de como se processa vida com o lixo, nessa época o professor de Biologia da escola tinha montado uma oficina de reciclagem e me chamou para dar aula junto com ele, eu peguei a pré-história e montei uma aula sobre o lixo humano. (Beatriz)

Neste exemplo, vê-se uma organização dentro da unidade escolar, realizada pelos professores num esforço para oferecer aos alunos algo mais do que o currículo previa. A inclusão de uma oficina em que abordava a reciclagem de lixo significa, efetivamente, uma abordagem pedagógica que se estende para além dos muros da escola. Os alunos apreenderam sobre um processo técnico, ligado à vida social (a reciclagem de lixo), fazendo relações entre a cultura e a Biologia. Dessa forma, cada professor desenvolveu um trabalho dentro da sua área (Sociologia e Biologia), para desenvolver a oficina pedagógica.

Beatriz se coloca como agente do processo. Seu trabalho está pautado na ação, quer dizer, sua estratégia de atuação é o convencimento que faz junto à direção da escola e junto aos colegas. Ela entende que esperar que as autoridades educacionais façam o seu papel não é produtor. Defende a iniciativa pessoal por parte dos colegas no cotidiano escolar. Nesse depoimento, observa-se a atuação política da professora junto à sua liderança. A professora revelou sua preocupação em mostrar seu trabalho, explicá-lo e, sobretudo, justificá-lo perante a direção da escola e junto aos seus colegas. Beatriz comenta que essa tem sido sua postura em todos esses anos de magistério.

Eles sabem que o professor de Sociologia é o professor pesquisador. Sabem aqui e em outras escolas também do ensino médio. O professor de Sociologia geralmente é o professor pesquisador. A primeira vez que o colega de Biologia soube que eu era professora de Sociologia, antes de ele falar: oi tudo bem? Ele falou: oi eu quero fazer um trabalho junto com você. E aí eu sempre negocieei o aumento da carga horária na escola, nunca houve problema. Desde quando era um tempo na grade que se chamava grade curricular, eu negociava dois tempos com a direção. (Beatriz)

Com sua atuação Beatriz reforça a idéia do discurso de convencimento. É ela convence subvertendo a ordem da estrutura em que o sistema educacional está entregue. Embora não seja uma liderança, pois está no grupo dos liderados (ela é professora), ainda assim, sua convicção no discurso se impõe junto à direção da escola e perante a comunidade inteira: os colegas professores, alunos e pais dos alunos. Entendo que a professora pertence a um grupo restrito de profissionais que conseguiram impor seu trabalho diante das suas lideranças e opositores.

Célia entende que a convivência com os colegas e direção sempre foi satisfatório. Porém, sempre teve que brigar pela disciplina, pelo seu espaço na escola. A Sociologia não tinha uma posição solidificada na matriz curricular e sendo ela da área, ficava a cargo dela lutar por essa posição para a disciplina.

Quando eu era diretora, havia muita discussão e eu batia pé. Não adiantava porque quando eu era diretora nós tínhamos a Sociologia no primeiro e no segundo ano. Eu peitava a coordenadoria e não queria saber, tinha que dar os dois tempos do professor. Mas agora a matriz curricular ficou tão ruim, tão ruim de trabalhar. Então o que agente faz, a gente tem a parte diversificada, então nessa parte diversificada a gente aproveita pra fazer até trabalhos, projetos. (Célia)

Dilson diz não ter tido dificuldades pessoalmente. Para ele, o problema está na disciplina, na sua aceitação, e muitas vezes isso passa pela habilidade do professor em administrar tais obstáculos. Por outro lado, identifica como conservadora, restritiva, autoritária e discriminatória a postura de alguns dirigentes de escola e da Secretaria Estadual de Educação. Ele fala mesmo em uma “cultura reacionária desses líderes”, que impede que a Sociologia seja implementada no ensino médio, respeitando os quatro tempos garantidos por lei. Seu depoimento revela também que a conjugação entre a base de formação do corpo docente e a gestão (as lideranças) pode explicar as possíveis resistências em relação à disciplina em questão. O que vem ocasionar, portanto, uma falta de renovação no pensamento sobre um currículo que privilegie as ciências humanas.

Encontra-se n fatores para as dificuldades de implementação da disciplina, desde conduta de gestão da direção, porque são conservadoras, tradicionais. Ou os que não querem, perguntam: Pra que isso? A ideia é que introduzir a disciplina de forma tradicional cria mais resistência. Então depende da base que você tem da formação do corpo docente e da conjugação desse corpo docente e gestão. Mas tem resistência na Secretaria... Éta lobby brabo que tem ali! Eles morrem de medo! É um negócio assustador! Isso se deve a um olhar conservador, e de certa forma autoritário, restritivo, discriminador. (Dilson)

O depoimento do Dilson é pertinente no sentido de indicar uma possível explicação para os impedimentos políticos a que a Sociologia parece estar submetida, dentro desse processo educacional existente no Estado. Através de seu discurso, observa-se a dinâmica do poder simbólico bem representado pela coordenação da Secretaria Estadual de Educação, cuja postura se enquadra na perspectiva do imobilismo em relação ao tema. Como órgão oficial e responsável pelas diretrizes educacionais, a Secretaria parece não estar preocupada com a situação da disciplina, pelo menos não tivemos informações sobre nenhum movimento no sentido de mudar, transformar ou favorecer projetos políticos que promovam reestruturações pedagógicas nesse sentido.

Sobre o ensino público de forma geral, há vários diagnósticos dando conta de sua precariedade atual, como por exemplo, no artigo de Marins (1998):

Em relação ao segundo grau, a situação é de precariedade: não há laboratórios e bibliotecas; existe uma visão de que os alunos são desmotivados e também se apresentam sem pré-requisitos e sem tempo para estudo (sobretudo os do período noturno); há dificuldade em adequar conteúdos e carga horária; há necessidade de processo de educação continuada; e as classes são numerosas (p.13).

Segundo depoimentos dos professores o ensino (também na visão deles) é precário²³, os alunos se encontram despreparados intelectualmente e os professores estão insatisfeitos com os recursos pedagógicos disponíveis.

Eneida diz que não teve problema nas escolas em que trabalhou, principalmente na escola técnica e agora na escola, na qual não foi contratada para dar aula de Sociologia, mas como faltava professor ela foi aproveitada, uma vez que tinha formação na área. Considera que o esforço pessoal supera dificuldades e abranda resistências. Eneida coloca sua “crença” na prática realizada cotidianamente. Para ela, o professor é responsável pelo trabalho que desempenha e, se for atuante, conseguirá superar os problemas comuns à prática pedagógica, sobretudo na prática em Sociologia. Observa-se em seu discurso um certo voluntarismo.

Eu não vim contratada pra Sociologia e, no entanto, a escola teve esse interesse pelo fato de me conhecer e me colocar pra Sociologia nesse momento. Só não faz um bom trabalho quem não quer. Acho que depende muito da força de vontade do professor. É difícil? É. A gente encontra resistência? Encontra. Aqui não por parte da direção, por parte dos alunos mesmos. Mas a gente tem que tentar. (Eneida)

Ferreira queixa-se do isolamento em que os professores de Sociologia se encontravam na época em que começou a lecionar. Não há fóruns ou seminários de integração onde poderiam trocar experiências e discutir sobre suas práticas. Sente necessidade de cursos de aperfeiçoamento e um intercâmbio entre os colegas. O professor anseia também por uma valorização da disciplina por parte das autoridades educacionais.

Na prática, sou meio isolado, eu comecei a trabalhar em 94, em GP [gimnásio público]. E só tinha eu como professor de Sociologia. Não se faz intercâmbio entre os colegas, além disso, não havia e nem há muita consideração com a Sociologia. (Ferreira)

²³ Segundo estudos, a escola pública possui um ensino precário, em função de dificuldades estruturais, conjunturais e de formação e aperfeiçoamento dos profissionais. Ver Marins. In Cadernos CEDES 44:O Professor e o Ensino - Novos Olhares, 1998. Unicamp. Ver também Rodrigues e Esteves, 1993 OCDE/Ceri 1985; Bernardini s/d; Pimentel, Papirus. Campinas. 1993.

Os entrevistados compreendem que a Sociologia é uma disciplina, entre outras, que pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, bem como ajudá-los a entender questões que dizem respeito ao seu cotidiano e à sociedade como um todo. Conceitos de cidadania, desigualdades sociais e suas relações são alguns dos temas discutidos em sala de aula.

O desconhecimento por parte dos alunos em relação à disciplina é um dos pontos indicados pelos professores como uma dificuldade para trabalhar. Compreendem que a dificuldade tem um fundo histórico e cabe aos professores, na sua prática cotidiana, aparar as arestas do estranhamento e do desinteresse em relação à disciplina e, ao mesmo tempo, amenizar as dificuldades encontradas no desempenho de suas práticas docentes.

Adílson revelou em seus depoimentos que considera sua prática como algo dinâmico. Ainda no ensino médio e agora no ensino superior, ele coloca muito da sua experiência pessoal (como estudante e como profissional), para entusiasmar e atrair a atenção de seus alunos. O processo é lento e gradual, mas confia no sucesso de um trabalho bem feito e consistente por todo professor que se proponha a realizá-lo. Destacou em sua fala a importância de uma boa relação com os seus alunos.

Beatriz gosta do trabalho que desempenha. Fala com entusiasmo de sua prática, considera que o estranhamento em relação à disciplina é algo natural e compreensivo, dadas às condições em que a Sociologia se encontra na escola pública do Estado. A professora gosta de lecionar no ensino médio porque vê os alunos desenvolvendo sua capacidade de problematizar o mundo, ou seja, eles respondem ao estímulo conceitual que o professor oferece. Seguem as declarações dos professores:

O professor de Sociologia tem que mostrar o seu trabalho, impor a sua disciplina e ao mesmo tempo ouvir seus alunos, criar uma relação de empatia entre disciplina e aluno. (Adílson)

Eu tenho uma paixão para o ensino médio, e não tenho para o ensino fundamental. A partir do ensino médio eles já começam a fazer abstrações das coisas, a fazer analogias das coisas, a tomar gosto pelo estudo. No ensino médio eles já sabem o porque estão estudando. (Beatriz)

Nos dois depoimentos acima, observa-se a segurança com que os professores falam de sua prática. Atuam na perspectiva do trabalho possível e bem realizado. Parece que não se impressionam com as dificuldades comuns ao magistério e especificamente na

prática em Sociologia. Revelam a compreensão dos problemas dessa prática. Vivenciaram o processo desde o seu nascimento, quando a Sociologia ainda era apenas uma reivindicação de alguns poucos professores na década de 1980. Consideram que parte do processo de resistência à Sociologia como disciplina verticalizada no currículo está nas mãos dos próprios professores, ou seja, em suas atuações políticas de forma cotidiana, através do convencimento.

O depoimento a seguir nos mostra a preocupação de Beatriz em evidenciar a Sociologia e seu ensino como uma possibilidade de aprendizado para a vida profissional. Entende que projetos voltados para o ensino de atividades técnicas de caráter profissional, dentro da escola possibilitariam aos alunos ganhos ainda durante o curso, amenizando, segundo a professora, um dos maiores problemas do alunado do ensino médio na escola pública: a carência econômica. Esses jovens são oriundos de famílias pobres e muitas vezes não chegam a iniciar o curso, ou mesmo o abandonam antes de seu término para trabalhar.

A Sociologia junto com a Filosofia poderia criar projetos onde além do curso, o aluno poderia ter um estudo/trabalho dentro da escola. Informática, artesanato, corte costura, estética. Agora não apenas como uma técnica em si. Mas que ajudasse numa questão histórica, que eles pudessem ganhar dinheiro com isso. Ai a disciplina pode associar o contexto histórico com a técnica. (Beatriz)

Nesse depoimento, Beatriz atribui à escola uma função social de resolver problemas de estrutura, qual seja, de natureza econômica e profissional. Na visão dela, a escola poderia exercer o papel que cabe ao Estado de viabilizar trabalho para os jovens, preocupada com a carência financeira de seus alunos, sugere que a escola se mobilize nesse sentido.

Os entrevistados, a seguir, revelaram entender que a prática pedagógica passa por uma estratégia, que envolve o conhecimento do público para o qual vão trabalhar (a identificação dos alunos: seu perfil histórico/social) e um trabalho de adaptação dos conteúdos programáticos ao nível da turma, com o objetivo de despertar o interesse e desenvolver conhecimento junto aos alunos. Essa estratégia se coloca em conformidade

com a posição da maioria dos profissionais²⁴ em Sociologia que defendem um programa diversificado para ministrar a disciplina em contraposição a um programa único.

O programa tinha limitações, eu achava que não era muito necessário para o nosso aluno eu passava e tentava buscar mais coisas da atualidade, da própria vivência deles. Que estão aí, o apelo das drogas, a gravidez na adolescência, e tanta coisa na realidade deles. O professor de Sociologia tem essa função, de procurar tudo que está dentro da realidade dele. Porque também se torna mais atrativo. (Célia)

Eu trabalho com a primeira impressão do público alvo. Eu converso, levanto características deles nas primeiras aulas. Através de dinâmica interna de trabalho, faço uma elaboração de contrato da relação entre professor e aluno em sala de aula, e começo por coisas bem elementares. Dou aula no segundo e no terceiro ano de formação de professores e terceiro ano em formação geral (à noite). A receptividade é muito boa, não é unanimidade, mas é boa. (Dilson).

Célia trabalha na perspectiva do diálogo, de minimizar o distanciamento entre aluno e professor. Sua estratégia é de seduzir, atrair o aluno para a reflexão que leva ao conhecimento. Sua postura é amistosa, desprovida de qualquer atitude que possa colocar um distanciamento dela como professora em relação aos seus alunos. Entende que assim facilita o aprendizado daqueles, mesmo que seja um aprendizado ainda limitado pelas condições precárias com que esses alunos chegam ao ensino médio. Também se vê como profissional responsável em abrandar o abismo que existe entre o aluno e o conhecimento; entre o cidadão e sua consciência sobre cidadania. A professora revelou preocupação em relacionar o ensino de Sociologia com a realidade social dos alunos.

Dilson inicia seu trabalho fazendo um diagnóstico da turma. Estabelece uma relação amistosa com os alunos e realiza uma prática pautada na confiança. Considera fundamental o diálogo e o conhecimento do público para o qual vai lecionar. Isso faz com que sua aula seja uma em cada turma que trabalha. Entende que os alunos compreendem a aula e acompanham satisfatoriamente.

Porém, Eneida preocupa-se com o que denomina “fraco nível intelectual de seus alunos”. Entende que a falta de base devido a uma formação deficitária do ensino fundamental, aliada à sua condição de trabalhadores que estudam à noite, contrapõe-se ao desempenho dos alunos em relação à disciplina.

²⁴ Segundo dados da APSERJ: Posições defendidas nos vários fóruns de debates realizados nas décadas de 80 e 90, quando da elaboração do programa a ser implementado para a disciplina no ensino médio.

O que dificulta é a compreensão do aluno, ele vem do ensino fundamental, completamente precário, o discurso muito fraco, então quando se depara com um texto sociológico, uma linguagem que exige um certo conhecimento, por mais que você pegue textos fáceis, ele tem que ter um certo poder de crítica, que ele não desenvolveu nas primeiras séries do ensino médio. (Eneida).

Considera que, por não constar no vestibular, a Sociologia não é valorizada pelos alunos. Procura desenvolver um trabalho que privilegie o cotidiano dos alunos, evidenciando a cidadania, ou motivando seus alunos a desenvolverem o gosto pela prática política e conscientização da própria cidadania. Identifica que o fato de a maioria dos alunos trabalharem dificulta de forma considerável o rendimento deles. Visualiza uma intenção por parte das lideranças educacionais e governamentais em dificultar o aprendizado dessa massa trabalhadora que, por questões de sobrevivência, dificilmente chegam a concluir o ensino fundamental e alcançar o ensino médio.

Eles têm uma resistência, primeiro é matéria que não está no vestibular. Nós fizemos um projeto. Aqui a Sociologia é voltada pra política, o que é votar, qual a função do senador. Eu proibi que se citasse nome de candidato, que era pra falar só de partido político, da organização do partido político. Eles trouxeram esse trabalho que me impressionou. Porque a dificuldade que a gente tem aqui é do aluno assistir aula. Porque eles vêm do trabalho, eles estão cansados, a idéia é essa mesma, de desestimular o aluno dessa forma, desse questionamento. (Eneida)

Em seu discurso, Eneida revela-se surpresa com o resultado do trabalho que propôs aos seus alunos, uma pesquisa sobre partidos políticos, pois era ano de eleição. Os alunos, embora despreparados e com discurso muito fraco, segundo ela, foram capazes de realizar a tarefa proposta com certa competência. Quer dizer, percebe-se neste exemplo que é possível se ter práticas bem sucedidas na medida em que se trabalha com esse objetivo. A professora sente as dificuldades do cotidiano escolar e num esforço de superá-las, surpreende-se com o resultado positivo que alcançou, embora tenha sido iniciativa própria. Parece que o cotidiano cheio de obstáculos acaba por, de certa forma, “impregnar” os próprios docentes em relação às suas práticas. A atenção permanente sobre o que se faz, como faz e por que faz precisa ser a dinâmica de todos nós educadores no exercício de nossas atividades profissionais e pessoais.

Para Ferreira, houve dificuldades e ainda há. Ele é o único professor de Sociologia na unidade. Sente a necessidade de trocar experiências com outros professores, mas não

sabe como resolver essa questão. Em sua escola, a direção privilegia as disciplinas técnicas para o curso técnico de Patologia Clínica, mesmo a escola sendo uma escola pública convencional e, portanto, não possui apenas esse curso técnico. Vê-se desprestigiado e desestimulado, pois perdeu espaço na escola. Coloca sua “crença” na própria prática que desenvolve junto aos seus alunos, seu ofício é seu problema e ao mesmo tempo sua solução. Desempenha seu trabalho de forma solitária, mas deseja uma socialização dos problemas no intuito de resolvê-los ou pelo menos amenizá-los.

Não temos contato com outro colega pra trocar idéia. A minha diretora agora colocou um tempo só de Sociologia na matriz curricular. Eu trabalho com segunda e terceira série. Tinha turno que eu trabalhava dois tempos. A escola que não é uma escola técnica tem curso técnico de patologia clínica. Então a prioridade segundo a direção é para as disciplinas na área técnica. (Ferreira)

Ferreira entende que os alunos têm muita dificuldade na disciplina, confundem Sociologia com Filosofia. Não compreendem o porquê de estudar determinadas disciplinas, ou que importância elas têm em suas vidas. O desconhecimento por parte dos alunos é muito grande. Seu depoimento revela a situação da Sociologia, a sua condição desinteressante, não muito clara para os alunos, isso certamente se deve ao obscurantismo a que a disciplina foi colocada ainda durante o período militar, que se iniciou com o golpe de 1964.

Eles têm uma certa dificuldade, a maior parte pra se encaixar nessa disciplina. Porque às vezes eles perguntam: Pra que a Sociologia? Pra que a Filosofia? Muitas vezes confundem uma coisa com a outra. E alguns alunos também não gostam, parece que tem um certo preconceito com a área de humanas. Teve um aluno que disse: a Sociologia ainda é melhor do que a História. Porque a História tá tratando sempre de assunto do passado. A Sociologia às vezes a gente vê alguma coisa da nossa realidade. (Ferreira).

O professor afirma que os alunos não possuem amadurecimento político ou intelectual para acompanharem as discussões propostas. Eles não estão aptos para fazerem as relações entre os fatos sociais, a dinâmica da sociedade e as suas próprias vidas e de seus colegas e familiares. O trabalho do professor torna-se moroso, tem que ir elevando o nível da turma aos poucos. Parece que tudo é muito novo, e desconhecido para os alunos. Os conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos (pode-se incluir aí os questionamentos filosóficos) são como novidades, assuntos desprovidos de razão, de

utilidade para eles. Há que se estranhar tal realidade embora saibamos que é comum, que ela é recorrente em sala de aula. Justamente os conteúdos que tratam do homem e de seus problemas são identificados como sem razão de ser e de conhecer, quer dizer, sem necessidade aparente para se estudar.

Recente agora falamos sobre partidos políticos, partido de direita, partido de esquerda. Às vezes o aluno fala: Ah! Professor eu não gosto de política, não gosto de falar sobre política. Ou então: O senhor acha que eu vou ficar querendo saber de negócio de partido político? Vou ser médica. (Ferreira)

Os professores entrevistados, de modo geral, relataram uma situação para a Sociologia não muito diferente daquela do início da década de 1990, cuja trajetória se deu em torno da luta pela implementação da disciplina de forma verticalizada no currículo, já agora garantida na Constituição. Atualmente, parece que a criatividade e a firme convicção dos benefícios da disciplina ao ensino médio tem sido os maiores aliados desses profissionais, no que se refere à sua prática, que se fundamenta num espaço de resistência à Sociologia e pela própria possibilidade de trabalho na área específica para qual possuem formação. Entretanto, todos revelam em seus depoimentos a necessidade de afirmação da disciplina, que pode ser viabilizada através do cumprimento da disposição legal que garante a Sociologia no ensino médio; da realização de concursos públicos para suprimento de vagas; do equacionamento para eliminar o desvio de função e, por fim, a inclusão da disciplina como matéria de vestibular.

Adilson considera que o maior problema a ser enfrentado pelos docentes é o *status* da disciplina frente aos setores público e privado. No setor privado as estruturas curriculares das escolas são elaboradas com a preocupação de oferecer aos alunos matérias específicas com teores técnicos, tecnológicos e voltadas para o mercado, ou seja, disciplinas que atendam a esse perfil são privilegiadas em detrimento de outras. No caso da Sociologia, muitas vezes, ela não é oferecida, ou é dada de forma equivocada, ou é ministrada por profissional não qualificado. No âmbito da escola pública, o professor acredita estar indefinida a situação, uma vez que não há estatísticas ou acompanhamento pedagógico para os professores que lecionam a disciplina. Ele considera fundamental a atuação de entidades, associações organizadas a fim de pressionar os órgãos competentes para uma política definida para a escola pública, de modo geral, e para a Sociologia, especificamente.

Beatriz participou das lutas pela implantação da obrigatoriedade da disciplina, mas hoje acredita que isso não é imprescindível. Considera estranha essa idéia de imposição através de uma lei. Tem uma conotação de corporativismo versus racionalismo. Prefere trabalhar com a perspectiva do diálogo e do convencimento. Quer dizer, confia na possibilidade de que os professores podem divulgar, com a sua prática, a importância da Sociologia para o ensino médio, junto aos colegas e diretores, durante as reuniões para elaboração do projeto político-pedagógico e ao longo do ano letivo.

Célia acompanhou a luta, na década de 1980, pela implantação da lei de obrigatoriedade da Sociologia. É a favor; considera-a fundamental para a afirmação da Sociologia no currículo. Como fundamental também é a necessidade de se fazer concursos públicos para a formação do quadro na rede estadual. Para a professora a Sociologia, possui o dom do questionamento, fomenta a crítica nos indivíduos de modo geral, que segundo ela é imprescindível numa sociedade. Considera o educador um dos agentes da transformação social, motivado pelo questionamento e pela crítica amplamente trabalhados na Sociologia.

Dilson preocupa-se com a falta de apoio das Universidades e das Associações de professores, em geral, e das entidades de classe, em relação ao curso secundário. Vê como importante as reuniões e grupos de pesquisa para trabalhar e discutir conteúdo e metodologia da disciplina. Considera como fundamental para o conteúdo de um curso de Sociologia os temas: natureza e cultura; história e biografia; e senso comum x conhecimento. Tais conceitos nem sempre são tratados no curso de Sociologia das outras escolas da rede estadual.

A partir das experiências docentes aqui relatadas, pode-se destacar duas dimensões na prática educativa dos professores de Sociologia. Uma voltada para o aluno, na qual busca mostrar o significado dos conteúdos e a importância da disciplina para o desenvolvimento da idéia de cidadania, para a formação e conscientização política, como também o exercício da crítica como uma garantia da possibilidade de transformação do mundo. A outra dimensão é a sua participação na luta pela conquista do espaço nas escolas e no sistema de ensino, cuja legitimidade se faz pelo reconhecimento amplo com a inserção dos conteúdos disciplinares no vestibular.

4.3- Contribuição para a melhoria do Ensino de Sociologia

Alguns setores do governo têm, ainda que de forma tímida, tentado incluir nos projetos educacionais a perspectiva sociológica, seja no conteúdo programático dos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁵, seja nas disposições legais das Secretarias Estaduais de Educação. Em relação aos Parâmetros, observa-se que sem dúvida houve um avanço devido à inclusão das prerrogativas das ciências humanas e suas tecnologias em seu estatuto.

Em outra frente, a Associação Nacional de Sociólogos têm lutado pela aprovação do Projeto de Lei vetado em 2001, que previa a disciplina de forma obrigatória em todo o território nacional.

Por sua vez, a Associação dos Profissionais de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) vêm lutando pela inclusão da Sociologia no vestibular, o que entendo que seria a entrada efetiva da disciplina no imaginário social, bem como lhe fortaleceria o *status* no ensino médio.

Em relação a essa perspectiva, a maior parte dos entrevistados considera que as Associações, em especial a APSERJ, podem ser instrumento de luta permanente na aglutinação de forças para a melhoria da Sociologia no curso.

Alguns identificam também a atuação pessoal de cada professor como um diferencial que viabiliza a manutenção e o desenvolvimento da disciplina no ensino médio. Eles referem-se a um engajamento político dos próprios professores às entidades de classe como as Associações e mesmo a formação de um sindicato tal como ocorre em outras profissões.

Essa questão é complexa e conseqüentemente de difícil encaminhamento, pois os profissionais de Sociologia não são organizados enquanto categoria profissional. As Ciências Sociais como vimos perdeu esse caráter mais amplo e se subdividiu em Antropologia, Sociologia e Ciência Política, isso significa efetivamente que cada profissional identificado com uma das três disciplinas se junta a seus pares e criam seus próprios grupos de trabalho, de pesquisa e entidades representativas. Ao mesmo tempo as

²⁵ Os Parâmetros prevêm, na Parte IV, "As Ciências Humanas e suas Tecnologias". Incluído nos anexos desse trabalho.

Associações existentes subsistem de maneira precária, sem sede, sem recursos financeiros, sem a adesão maciça dos profissionais.

Os depoimentos dos professores revelam ainda que embrionariamente há necessidade ou desejo de constituição talvez de algo parecido com um Conselho Regional de Cientistas Sociais (o CORCIS) ou o Conselho Nacional de Cientistas Sociais (o CONCIS).

A entidade tem que ser organizada e conquistar os estudantes de graduação, esse pessoal que está chegando pode fortalecer a luta pela Sociologia. (Beatriz)

Nós temos que fortalecer a APSERJ, a ter um sistema de associados, com registro, mensalidade, atividades regulares, enfim, uma associação dinâmica. (Dilson)

Esse conselho que poderia ser constituído, a exemplo dos conselhos regionais já existentes, em outras categorias profissionais, congregaria todos os profissionais das Ciências Sociais, no intuito de somar força representativa e, ao mesmo, tempo a entidade teria um caráter legal e se desvincularia da imagem sindicalista, negativa para alguns professores, ou ainda, da imagem secundarista que a APSERJ possui junto aos próprios profissionais da área que estão nas Universidades. Ao concluir o curso todo profissional teria que registrar seu diploma neste conselho, assegurando legitimidade da profissão e tranquilidade para os profissionais em termos legais.

Os depoimentos a seguir ilustram o pensamento dos entrevistados em relação a essas questões:

Na prática o setor privado com uma mentalidade capitalista não abre vaga para professor de Sociologia. No setor público a situação é indefinida, depende das lideranças. (Adilson)

Nós não nos organizamos. Tem um grupo na Universidade que não quer saber do outro grupo, que são os que vão trabalhar no ensino médio. Então uma entidade de classe é capaz disso. Não tem outra maneira não. Primeiro que professor militante não tem tempo. Ele sabe da realidade da sua escola, ele não sabe da realidade da escola vizinha. A entidade de classe é a solução para o caso. É em outras profissões por que não na nossa? Por que a gente tem medo de Sindicato? (Beatriz)

Adilson considera a situação da Sociologia no ensino médio indefinida, dependendo da atuação dos professores e da conscientização das lideranças políticas e educacionais para elucidação dos problemas e conseqüente melhoria do ensino.

Beatriz afirma que a atuação das Associações, dos Sindicatos, ou seja, das entidades de classe, poderiam ajudar a resolver o problema da Sociologia no Estado e mesmo no país. Ela questiona o porque dos sociólogos não terem um sindicato, se haveria algum impedimento e o porque das dificuldades em se organizarem enquanto classe.

Em seu depoimento, Beatriz pressupõe que os colegas de modo geral não pensam de forma unificada em relação a essas questões. Identifica um grupo de professores que estão na Universidade e bem colocados profissionalmente. Os sociólogos e cientistas políticos sentem-se apoiados pela Associação Nacional de Pós-Graduação de Ciências Sociais (ANPOCS) e pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), enquanto há um outro grupo de professores que estão lecionando no ensino médio e procuram, até mesmo precisam de uma Associação ou Sindicato que os representem e assegurem seus direitos enquanto categoria.

Eu ainda acho que cada Estado tem que ter a sua Associação, seu Sindicato. E procure a implantar de forma mais ampla. Porque se existe o profissional, existe a Universidade que forma, existe o profissional de reserva, então quem é que vai pedir à Secretaria de Educação? Quem vai dizer que há necessidade desse profissional, de forma verdadeira, porque tem muita gente dando aula no lugar dele. (Beatriz)

Em seguida, os depoimentos que defendem as Associações como instrumentos de unificação e de luta para fortalecimento da Sociologia:

É muito importante a APSERJ. Eu dei aula de Filosofia, tive que estudar pedi ajuda ao professor de Filosofia. Eu me esforcei pra dar aula de qualidade. É fundamental a conscientização do professor de Sociologia que ele é um sociólogo e tem que lutar pelo seu direito. Nós temos uma lei, gente uma lei que nos dá o direito de dar aula de Sociologia dois tempos em dois anos, então são quatro tempos e é isso que nós temos que fazer. (Célia)

Precisa da associação, da federação, da academia. A academia não está dando bola e aí eu falei todas: UERJ, UFRJ, USP, Cursos de Pós-graduação, entendeu? Voltar no Durkheim, pela discussão que faz pela introdução da Sociologia como disciplina. Ele passava uma visão profundamente corporativa da compreensão percebendo a introdução de um olhar na sociedade que se proponha científica. Mas essas resistências ainda existem de um lado e de outro. Mas a academia... Se

bem que eu posso estar cometendo alguma leviandade aqui, porque eu não sei como é que tá a Anpocs. (Dilson)

Célia entende que a atuação da APSERJ como entidade capaz de unir os profissionais em torno de um objetivo, é uma das soluções para o problema. A conscientização do profissional é também um elemento de profunda importância e que pode marcar um diferencial nessa discussão. Em seu discurso lembra o momento em que teve que lecionar Filosofia. Considera que fez um bom trabalho, porque pesquisou, dedicou-se, mas denuncia que nem todos agem dessa forma, seja por displicência ou por falta de tempo. Entende que assim o ensino perde em qualidade.

Dílson entende que o papel das Associações tem que ser atuante, e tomar a frente das ações em favor da Sociologia no curso médio. Reconhece um certo avanço no Ministério da Educação (MEC) e no texto dos Parâmetros Curriculares, mas entende que a academia, que seria o local de discussão por excelência, está ausente nesse momento. E propõe uma maior cobrança junto à academia, no intuito de chamá-la ao debate e à ação efetiva. Ele entende que a discussão existe em setores como o MEC. Os Parâmetros Curriculares, por exemplo, avançaram no sentido de trabalhar com a perspectiva sociológica, abriram espaço para a área das ciências humanas. Ele admite que há uma preocupação das lideranças educacionais em trabalhar com um olhar sociológico sobre o processo educacional. Mas considera que ainda há muito para se desenvolver nesse sentido especialmente junto às grandes Instituições Acadêmicas.

Eu sei que tem muita gente discutindo isso, tem uma discussão de currículo que o MEC tem feito. Há nos parâmetros curriculares, quem lê percebe um olhar sociológico. Tem um olhar sociológico sobre o processo educacional evidente. E isso está presente, além da consideração da área de ciências humanas nos parâmetros. Tem isso também, agora a academia tá precisando ser cobrada um pouco mais. (Dilson)

Eneida considera a situação urgente, reivindica pesquisa, levantamento de dados, para provar o que de certa forma parece ser a realidade no Estado: a falta de profissionais qualificados e mesmo comprometidos para ministrar as aulas de Sociologia. Para ela o concurso imediato seria importante para suprir a falta de professores.

Nós pensamos nisso na APSERJ. Que houvesse uma pesquisa grande, que nós já apresentamos, foi uma pesquisa pequena, que não foi

representativa. Quantos professores de Sociologia, formados em Ciências Sociais estão atuando na disciplina e provar pro governador e pra Secretaria de Educação e até pro presidente que nós temos essa formação, mas estamos desviados de função. Abriram duas vagas pra Sociologia, como aqui na minha escola estava precisando de professor e não chamaram, eu entrei. O Estado tem que fazer concurso de professor de Sociologia. (Encida)

Ferreira direciona seu discurso no sentido de reivindicar da APSERJ uma atuação efetiva, oferecendo cursos de atualização para os professores. Ele entende que há um isolamento social e intelectual que os professores da área sofrem em relação ao ambiente escolar e entre os próprios colegas de formação. A entidade de classe para o professor tem um papel fundamental no sentido de aglutinar esforços e ações para a melhoria da Sociologia e também para o professor.

A APSERJ poderia fazer um programa único, poderia estar contribuindo com cursos de reciclagem pra professores. Eu fiz um curso de atualização em 96 na UFF. Mas as Universidades parecem que não estão muito atentas nessa questão. Tem curso de atualização para as outras áreas e não pra Sociologia. Depois de 96 não teve mais nenhum, que eu saiba. A gente fica assim sem contato direto com as coisas que estão acontecendo. A maior parte dos colegas que conheço são da APSERJ. (Ferreira)

O conteúdo da disciplina aplicado nas escolas da rede pública é uma construção livre que se adapta às condições efetivas que o grupo de alunos apresenta. Foi elaborado um programa para a Sociologia, construído por um grupo de professores que se reuniram na UFF em 1989 e um outro, elaborado pela APSERJ posteriormente. A partir daí, os conteúdos foram e ainda são organizados respeitando o critério de aproximação daqueles programas iniciais, mas sendo construídos e reformulados de acordo com as necessidades da classe de alunos e dos questionamentos sociais da atualidade, segundo a visão do professor e da coordenação da escola.

A proposta da APSERJ, de um programa curricular básico para a Sociologia no ensino médio, prevê em sua ementa a seguinte visão:

A contribuição fundamental e específica da reflexão sociológica é a de abrir possibilidades no sentido de o aluno, como cidadão, como integrante do seu meio familiar, social e político, descobrir que há direitos a conquistar e deveres a cumprir. E, a partir daí, construir e exercitar a cidadania. Uma cidadania não de autômato, mas abridora de espaços dentro dos quais ele possa adquirir uma identidade sempre mais

definida, consciente e crítica de cidadão edificador de sua própria história.

No intuito de que a Sociologia seja a disciplina crítica que se pretende, a APSERJ propõe pensá-la não sem uma adequada proposta metodológica. Nesse sentido, a metodologia proposta para o ensino médio tem como objetivos:

Identificar e compreender as diferentes formas de relações sociais na sociedade, através de uma análise que respeite uma perspectiva pluralista; articular o universo concreto e imediato do aluno com teorias e conceitos clássicos em Sociologia; propiciar uma visão dinâmica do mundo e a reflexão sobre a sua participação na sociedade e a sua posição enquanto cidadão.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como já registrado, pôde-se observar um avanço no sentido de atribuir às Ciências Humanas um lugar nas matrizes curriculares do ensino médio. Quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas, os Parâmetros prevêem, entre outras, em Sociologia, Antropologia e Política:

Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade; produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais; construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a "visão de mundo" e o "horizonte de experiências", nas relações interpessoais com os vários grupos sociais; construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do *marketing* enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor; compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais.

Vê-se no texto dos PCNs uma evidência quanto as especificidades da Sociologia e seus afins (Antropologia e Política), o que significa dizer que a disciplina tem, nos parâmetros, um aliado a seu favor, na luta pela sua efetiva aplicação nos cursos de ensino médio.

Quanto a obrigatoriedade, esta apareceu nas entrevistas por se atribuir ao dispositivo legal importância para a disciplina, de forma que garante, ainda que não satisfatoriamente, a Sociologia nas matrizes curriculares do ensino médio.

O Projeto de Lei nº 876 de 1989 reconhecia a Sociologia como disciplina específica e esta deveria ser ministrada em duas séries do ensino médio, mas de fato isso não ocorre, nem mesmo depois da determinação constitucional. Para melhor

entendimento dessa questão, observemos do ponto de vista legal a hermenêutica constitucional, que se apresenta dividida em quatro temas centrais: a legitimidade, a vigência, a eficácia e a supremacia da lei.

Segundo Ferraz Jr. (1989), a expressão *legitimidade* é lugar comum da retórica jurídica e política. Embora sua inteligência verbal faça pensar no *legítimo* como o *conforme a lei*, no uso comum de nossos dias, o termo de certo modo se constrói paralelamente e, às vezes, superiormente à noção de lei, tomada pelo conteúdo positivista como norma legal, isto é, editada conforme procedimentos constitucionalmente fixados pelo Poder Legislativo. Costuma-se distinguir entre legítimo e legal. Esta distinção é veiculada por pensadores contemporâneos para acentuar uma possível incompatibilidade entre um ordenamento legal vigente e as aspirações de seu substrato empírico (social, econômico, político, cultural) ou de ordem moral (aspirações éticas superiores, direito natural). Diz-se assim, da ilegitimidade de uma lei ou da legalidade ilegítima da lei (p.15).

Em relação à Sociologia, pode-se dizer que há legalidade e legitimidade na lei que a prevê, pois se trata de ordenamento legal e ao mesmo tempo a disciplina é de interesse social e cultural para a sociedade.

Quanto à vigência e eficácia da lei, a primeira se encontra em conexão com a segunda e vice-versa. Sempre haverá uma relação inexorável entre vigência e eficácia, pois toda norma vigente pretende, com sua edição, ter eficácia. Vigência e eficácia são qualidades inerentes a todas as normas, apesar de, conforme as circunstâncias, prevalecer ora uma, ora outra (Ferraz Jr. 1989, p.61). Quanto à lei em questão, observa-se a sua vigência, porém não a sua eficácia, à medida que nem todas as escolas possuem Sociologia efetivamente sendo ministrada e a Secretaria de Educação não promove concurso público para suprimimento de vagas.

A supremacia da lei segundo esse estudo é observada a partir de uma perspectiva semiológica, ou seja, é privilegiado seu aspecto de mensagem ou signo, integrante de um processo e de uma situação comunicativa particularmente complexa.

Nessa perspectiva, a norma jurídica assume especial relevância enquanto discurso ou linguagem (embora não se limita a esse aspecto), na qual são expressos os seus mandamentos, os quais não deixam de apresentar certas limitações e vicissitudes inerentes à linguagem humana. Ainda nessa perspectiva, há o pressuposto de que as normas jurídicas positivas, em geral, nascem ou adquirem existência própria desde o

momento em que são promulgadas e trazidas à luz através da publicação do seu texto no órgão oficial. Ferraz Jr. (1989) entende que a partir daí as normas jurídicas podem começar a produzir efeitos de diferentes espécies, ou, em outras palavras, começam a ter, em certa medida, eficácia. O primeiro desses efeitos seria o que chamam de informativo, ou seja, o efeito de dar a conhecer o seu texto. A seguir, os efeitos típicos das normas, inclusive constitucionais, caracterizam-se por uma tônica geral, “a sua imperatividade, ou seja, a obrigatoriedade do cumprimento das suas disposições por um grupo de pessoas ou população situada na área de jurisdição em que tal norma incide” (p.91-92). No caso particular das normas constitucionais, percebe-se uma especificidade quanto a essa característica: “trata-se da supremacia das disposições constitucionais em relação aos outros preceitos do mesmo sistema jurídico-normativo” (p.92).

Em relação à Sociologia, esta é prevista constitucionalmente no parágrafo 4º do artigo nº 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, promulgada em 1989 e, portanto, possui natureza de norma constitucional, tendo supremacia sobre as determinações da Secretaria de Educação que determinou retirar a Sociologia do ciclo comum e colocá-la para ser ministrada em dois tempos na parte diversificada da matriz curricular.

4.4- O *status* da disciplina junto à comunidade escolar

A Sociologia no Brasil, como vimos anteriormente, passou por um período longo de obscurantismo após o golpe militar de 1964. Durante este período, continuou nas Universidades, mas no ensino médio praticamente desapareceu, resistindo em uma ou outra escola como no Pedro II, no Rio de Janeiro, por exemplo. Hoje os professores que a lecionam, e que estão compromissados com o ensino de qualidade e vêem na educação a responsabilidade pela formação mais ampla do indivíduo e de sua relação com a sociedade, trabalham no sentido de mostrar a importância da Sociologia a seus alunos.

O *status* da Sociologia hoje na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, nos remete à concepção weberiana de *status* (Weber, 1992), cujo pressuposto teórico evidencia que, numa sociedade, há classes que são determinadas pelo processo econômico. Porém não é suficiente para que os membros de uma mesma classe se unam

para uma ação que promova uma reivindicação de classe. Weber considera que a honra social implícita no conceito de *status* possui um caráter mais efetivo a promover uma ação comum de determinado grupo, e no qual não necessariamente pertençam à mesma classe.

Em relação aos professores de Sociologia, identificamos a falta de união em torno da categoria, e mesmo a inexistência de noção de pertencimento a uma categoria profissional. Os profissionais, embora sintam a necessidade de ter um sindicato, uma associação ou algo parecido, ainda assim não conseguem efetivamente convergir interesses nesse sentido, agem na maioria das vezes isoladamente ou em pequenos grupos.

No II Encontro Estadual de Profissionais de Sociologia realizado em 1988, em editorial do convite para o encontro, a APSERJ chamava a atenção para essa realidade:

Faz-se urgente a ativação dos debates junto à categoria a propósito de diversas questões referentes à situação dos sociólogos em nosso Estado (...) a importância que tem a realização desse encontro para uma categoria tão esfacelada e descaracterizada como é a nossa na atualidade.

Quanto à comunidade, as lideranças educacionais, os colegas de outras disciplinas, os alunos e pais, são convencidos da importância da Sociologia para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, através da atuação dos docentes em Sociologia. Durante o trabalho de campo observei esse fato entre os entrevistados. Especialmente nas escolas dos professores Dilson e Beatriz, a Sociologia parece estar bem fundamentada no currículo, desfrutando de prestígio junto àquelas comunidades. Dilson leciona no 2^o e 3^o ano do ensino médio e na formação de professores, Beatriz leciona também nas duas séries e ainda há outros professores de Sociologia em sua escola. O que se pôde perceber é que ambos dispõem de uma situação consolidada em suas unidades, ao contrário do professor Ferreira, que reclamou de ter perdido espaço na escola. De modo geral parece que a Sociologia está num processo de afirmação de *status* como disciplina no curso médio. Como já vimos anteriormente, a Sociologia ora aparece na matriz curricular de forma verticalizada, ora aparece em dois tempos no ciclo comum e dois tempos na parte diversificada, em outros momentos ela nem existe na escola. O fato de não ser uma disciplina que conste no vestibular, parece contribuir para a falta de interesse a que alguns professores se referiram.

Adilson considera a Sociologia como uma ferramenta a ser utilizada por professores e alunos, no sentido de ajudar a problematizar o mundo e contribuir para a sua compreensão. Em sua fala percebe-se uma confiança e uma convicção de que, através do conhecimento apreendido em sala de aula (mas não somente na sala de aula), os estudantes possam desenvolver-se intelectualmente e, em consequência disso, consigam atuar de maneira efetiva na sociedade a partir da compreensão que façam dela.

Acredito que a razão da Sociologia seja o instrumental para melhorar a compreensão das questões sociais, e quem sabe resolver essas questões mais problemáticas. (Adilson)

Adilson se coloca como um agente social, um colaborador para a transformação da sociedade, e preocupa-se com seus alunos no sentido de que também eles possam ser agentes sociais, ou seja, transformadores de suas próprias realidades, ou da compreensão que têm sobre ela.

Beatriz entende que a disciplina ajuda o aluno na compreensão do mundo que o cerca, além de possibilitar a elaboração e o desenvolvimento de projetos dentro da escola, com a intenção de dar ao aluno conhecimento técnico sobre profissões e ou atividades profissionais. Isso, segundo ela, vem de encontro à necessidade do aluno da escola pública ter acesso a informações e formação voltadas para o trabalho.

A primeira função dela é fazer com que o aluno entenda o mundo em que ele vive. Até hoje eu não vi nenhuma outra disciplina com essa proposta. Ela pode desenvolver projetos voltados para o mundo do trabalho. Existe um professor do Pedro II, ele chegou a escrever livros falando sobre a escola alternativa, onde ele mostra que a escola deve preparar o aluno para o mundo do trabalho. É uma forma de conter a evasão escolar. O aluno do ensino médio é obrigado a trabalhar, é de família carente e tem que ajudar a se sustentar também. (Beatriz)

No depoimento de Beatriz, observa-se a importância que ela atribui à escola como espaço para formação técnica profissional do aluno. Entende que os alunos de ensino médio da escola pública são muitas vezes arrimo de família ou mesmo têm que se sustentar. A escola para eles poderia ser não somente um meio para se obter o conhecimento, mas também exercer uma função social: de formá-lo profissional técnico, reduzindo a distância entre esses jovens e o mundo do trabalho. Reconhece que a maioria deles jamais chegará a cursar o ensino superior.

Célia afirma que a Sociologia tem sua importância numa perspectiva de fundamentação e aprofundamento do conceito de cidadania. Para ela, é na escola e, sobretudo através da disciplina de Sociologia, que o aluno dará os primeiros passos rumo ao desenvolvimento de conceitos como a política, a cidadania, a relação do público e do privado, a economia e demais temas relacionados ao homem e à sociedade.

É uma disciplina fundamental, com conceitos fundamentais, pra que o aluno se torne um cidadão. Como ele se torna um cidadão? Tendo professores de Sociologia, professor de Filosofia, um professor de História, até mesmo um professor de Geografia, que faça com que ele reflita sobre os problemas atuais. É dessa maneira que se constrói a cidadania. (Célia)

O depoimento da professora revela uma visão idealizada da disciplina, cuja perspectiva é a de que a Sociologia, entre outras, pode contribuir para a formação dos cidadãos, ou seja, a concepção de que a escola é formadora de consciência política.

Dilson tem uma visão ampliada em relação à disciplina. Ele entende que a Sociologia dá suporte para o entendimento da história da humanidade, da história dos indivíduos e das implicações que suas histórias pessoais podem acarretar ao mundo e às outras pessoas. O cotidiano escolar é o seu maior interesse, pois entende que é no cotidiano que a vida e sua complexidade se realiza. Cabe à Sociologia instrumentalizar os alunos no sentido de ampliar suas visões de mundo, seus lugares na sociedade e, conseqüentemente, a responsabilidade de suas ações diante desse mundo melhor apreendido.

É através do curso que eles podem compreender o que é história, o que é biografia, qual é a correlação entre cada coisa, como se insere como indivíduo na sociedade. Eles se vêem nas diferentes posições sociais e a compreensão dos conceitos de situação social que é fundamental. Minha preocupação é com o cotidiano. O que o cotidiano faz no social, o que o cotidiano gera de inovação. E o indivíduo agindo o tempo todo, nessa visão multidimensional e em multiprocessos. (Dilson)

Para Eneida, o conceito de cidadania possui caráter central nas discussões que a Sociologia promove. Entende que os alunos de escola pública possuem uma profunda deficiência de formação, de conhecimento e de entendimento do social e suas implicações. Eles não compreendem o processo social e econômico no qual estão inseridos. E ela afirma que há uma intenção política nesse sentido, ou seja, há um interesse das elites que a massa não tome consciência da sua própria condição. Na perspectiva da professora, os alunos

estão mergulhados em uma ignorância intelectual e desconhecem os mecanismos que os levaram a isso. E muito menos compreendem como mudar a situação em que se encontram.

No Brasil, as pessoas são muito manipuladas por falta de conhecimento, às vezes de certas leis, de certos direitos que eles têm. Pra você ter consciência disso, você precisa conhecer e através da Sociologia você passa a ter essa consciência. Pelo menos te desperta para essa consciência do cidadão, do crítico. Que consiga elaborar um discurso com coerência, não adianta só criticar, ser contra, mas ser contra por quê? Com argumentações lógicas. A sociologia passa pra eles argumentações lógicas dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. (Encida)

Ferreira vê a prática da Sociologia numa perspectiva de aprendizado e reflexão, tanto para alunos, quanto para os próprios professores que a lecionam. Sua prática em Sociologia pode contribuir para um desenvolvimento pessoal, individual e coletivo para si, enquanto professor, e para seus alunos em processo de aprendizado e formação intelectual. A cidadania é também para ele uma questão central que a disciplina traz à luz no cotidiano escolar.

Eu acho que não só para os alunos, mas de uma certa forma muitas vezes os próprios professores enquanto professor de Sociologia, não estou falando de determinadas disciplinas, mas eu acho que tem aquela questão de feedback. Acho que muitas vezes você consegue pensar naquilo que você está passando para o aluno. E acho que a questão da cidadania é uma coisa muito, muito presente na vida dele. (Ferreira)

O Convencimento: uma estratégia de luta? A categoria convencimento apareceu em todos os depoimentos, e em vários momentos dos discursos dos professores. Se pensar o convencimento a partir da postura dos professores diante das suas lideranças, diante dos alunos e mesmo dos pais dos alunos, essa imagem pode ser que se aproxime do conceito de retórica. A retórica clássica observada na Grécia antiga estava centrada na oralidade, entendida aqui, segundo Aristóteles (1998), como a “faculdade de teorizar sobre o que é adequado em cada caso para convencer” (p.1355b).

Os professores de Sociologia em suas práticas e de forma cotidiana vão ao longo do ano letivo proferindo um discurso com a intenção de convencer a comunidade escolar da importância da Sociologia, das suas especificidades e, por isso, a necessidade de mais espaço na matriz curricular. Embora a disciplina seja garantida pela Constituição, como já

vimos, ela não é ministrada em todas as escolas do Estado e quando está na matriz não é lecionada nas duas séries do ensino médio.

Esse discurso, mais do que uma retórica parece uma estratégia de luta, uma estratégia sutil e que de certa forma vem alcançando seus objetivos. Pelo que se observou em campo, os professores que assim atuam têm conseguido fundamentar o espaço da Sociologia na escola.

A proposta curricular vigente para o ensino médio, da Secretaria Estadual de Educação, publicada em diário oficial de 28/12/2001 prevê: a Sociologia em dois tempos na segunda série e dois tempos na parte diversificada. A questão é que em geral os dois tempos da parte diversificada não são ministrados, esse espaço é disputado e ocupado pelos que possuem maior poder simbólico (para usar o conceito de Bourdieu), dentro da escola. O convencimento da comunidade escolar em relação à disciplina passa pela retórica mais eficaz ou não de seus defensores. O mesmo ocorre com as outras disciplinas incluídas na parte diversificada: a Literatura, a Filosofia e o Ensino Religioso.

Nesse sentido, identifica-se a relação do empírico com a teoria. O poder simbólico definido por Bourdieu (1992), surge como todo o poder que consegue impor significações como legítimas. Os símbolos afirmam-se, assim, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida. Os professores dentro de suas unidades escolares que impõem sua retórica sobre a importância de sua disciplina para aquela comunidade e o fazem impondo-a como legítima, obtêm êxito em seu propósito.

Da mesma forma o campo (Bourdieu, 1992) surge como um sistema de relações socialmente distribuídas, através das diversas formas de capital, no caso da cultura, o capital simbólico. Em relação aos professores trata-se da cultura de sua disciplina como campo de conhecimento legítimo, importante e necessário aos alunos, ou seja, os atores participantes em cada campo são munidos com as capacidades adequadas ao desempenho das funções e à prática das lutas que o envolvem.

As relações existentes no interior de cada campo definem-se objetivamente, independentemente da conscientização de todos os atores envolvidos no cotidiano escolar. Bourdieu (1992) afirma que na estrutura objetiva do campo: a hierarquia de posições, tradições, instituições, os indivíduos adquirem um grupo de preceitos, que lhes permite agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura objetiva, que o

autor chamou de *habitus*. Pode-se identificar o *habitus* como uma força no interior da estrutura social.

Nas escolas em que a Sociologia é uma realidade bem sucedida, observa-se a força do discurso de seus professores, que desenvolvem uma estratégia de luta pela disciplina através do convencimento.

Efetivamente, a parte diversificada da matriz curricular, é hoje um espaço aberto à discussão e que acontece em geral no início do ano letivo, quando das reuniões sobre o projeto político pedagógico a ser elaborado pela comunidade escolar. É nesse espaço que os professores têm exercido o poder simbólico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de entrar na análise propriamente dos resultados desta pesquisa, farei uma contextualização sobre as circunstâncias sociais e políticas do processo educacional em que os professores entrevistados estão inseridos.

Ao trazer a discussão para o local, o objeto desse trabalho, a prática educativa na perspectiva dos professores de Sociologia no Estado, pode-se observar algumas questões que revelam no micro social a mesma dinâmica observada no macro social ao qual me referi anteriormente.

O sistema educacional no Estado do Rio de Janeiro, segundo os entrevistados, encontra-se envolvido por uma máquina administrativa que pouco tem se mostrado sensível aos anseios dos docentes, entre outros, de maior tempo de aula para a Sociologia, o cumprimento da disposição legal determinando que a disciplina seja ministrada pelo menos em dois anos do ensino médio, a contratação de professores por meio de concurso público, e o fim do desvio de função dos docentes atuantes na rede, problemas que atingem professores de várias disciplinas além da Sociologia. Afirmam os entrevistados que a qualidade do ensino de Sociologia fica comprometida por essas razões.

Seus discursos revelaram a importância da Sociologia para o aluno como instrumental de apoio para desenvolver um entendimento sobre o real, ao mesmo tempo em que contribui para alcançar um dos objetivos da escola pública: o de formar e preparar os alunos para a vida adulta.

Segundo a pesquisa, os alunos chegam ao ensino médio sem formação básica satisfatória e desestimulados para o aprendizado. Por um lado, os professores de Sociologia têm dificuldades em transmitir conteúdo devido ao precário nível intelectual dos alunos. Por outro, a falta de professores suficientes para atender a demanda e a inadequação de docentes de outras disciplinas lecionando Sociologia contribuem para um ensino muitas vezes, segundo avaliação dos próprios docentes ou de técnicos da

Secretaria Estadual, como enfadonho ou precário. Salvo, é claro, as experiências bem sucedidas encontradas nessa ou naquela escola, cujo trabalho docente representa uma prática bem implementada, ao mesmo tempo em que articula para a disciplina seu espaço na escola.

Fernando de Azevedo (1940), em seu livro “Sociologia Educacional”, afirma que:

Todo processo educativo é, por sua natureza, finalista e toda orientação desse processo postula uma filosofia de vida ou uma hierarquia de valores. A questão dos fins, em educação, é, portanto, de importância primordial: tais sejam os fins a atingir, tais serão as formas que reveste e tais as técnicas de ensino e de trabalho. Mas essa questão é a um tempo filosófica e sociológica (p.425).

O autor apresenta duas questões que, para ele, são fundamentais à luz da Filosofia e da Sociologia, para se pensar o processo educacional que se desenvolve no interior de um sistema amplo de educação, peculiar a cada sociedade, para cada tipo de Estado, considerando o momento histórico e as condições políticas e de liberdade de expressão que orientam as diretrizes desse processo.

A primeira questão indaga sobre os fins que a educação deve ter, dentro de determinada concepção de vida e do mundo, ou seja, a partir de um dado sistema filosófico, cuja doutrina pedagógica resulta. Por exemplo, a partir do sistema filosófico de Platão, Aristóteles ou Kant, deduzir a filosofia de educação que lhe corresponde.

A segunda questão apresentada pelo autor se relaciona aos fins que a educação procura efetivamente, ou tende a definir (uma questão de fato) dentro de condições específicas de um meio social, numa época determinada. Quer dizer, num processo educacional se procura implantar determinadas diretrizes a fim de subordiná-lo a elas para se obter os fins pressupostos.

O contexto em que os docentes de Sociologia se encontram, bem como a categoria de modo geral, está submetida ao que o paradigma da pós-modernidade revela e cujo pressuposto está ligado à fragmentação dos discursos e relativização dos processos de construção e interpretação do real. Isso se aplica à dissociação dos conteúdos de disciplinas como a Sociologia, a Filosofia, entre outras, do ciclo comum da matriz curricular e conseqüentemente sua adequação à parte diversificada do programa do curso médio.

Essa situação nos coloca diante da seguinte questão: como pressuposto desse trabalho, as atuações dos professores em seus cotidianos escolares contribuem para a transformação do aluno não apenas na sua condição de aluno, na medida que ele aprende um conteúdo, mas, sobretudo, estimulam a transformação dos mesmos como indivíduos e conseqüentemente provocam uma mudança local de cada realidade socialmente construída.

Nessa perspectiva, as transformações ocorrem também em relação aos próprios professores, na medida em que as suas práticas pedagógicas são um exercício de “convencimento” – estratégia de luta pela afirmação da sua disciplina na matriz curricular – diante da comunidade escolar.

Essa prática ocorre num primeiro momento durante as reuniões de encontros pedagógicos, nos quais são discutidos e construídos os projetos político-pedagógicos a serem adotados pelas escolas. Num segundo momento, os professores entrevistados, ao longo do ano letivo, confirmam e garantem o espaço para a Sociologia, através de suas atuações junto aos alunos, colegas e direção da unidade educacional na qual atua.

Alguns dos entrevistados dão ênfase à Sociologia por entenderem a disciplina como recurso pedagógico fundamental para a formação dos indivíduos. Outros apresentaram uma visão mais ampla, considerando que outras disciplinas, tais como a Filosofia, a História e a Geografia, juntamente com a Sociologia são fundamentais no currículo do ensino médio. Entendem que as disciplinas de humanas contribuem para a formação dos indivíduos, bem como ajudam os mesmos a construir uma visão de mundo voltada para conceitos de cidadania e justiça social.

Percebe-se, nesse momento, a necessidade de um ajustamento da máquina administrativa do governo para um melhor desempenho do ponto de vista da qualidade do ensino no Estado do Rio de Janeiro. As práticas bem sucedidas dos professores são ações isoladas, não correspondem à realidade da maioria das escolas e julgo não suficientes para transformar, de modo significativo, a educação em nosso Estado.

Nessa perspectiva, o presente trabalho indica algumas possibilidades para futuras pesquisas. No sentido de aprofundamento dos estudos em práticas pedagógicas dos docentes em Sociologia, pesquisas comparativas com grupos homogêneos tais como: associados e não associados das entidades de classe; formados em Ciências Sociais e

formados em outras faculdades; escolas privadas e públicas e conteúdos disciplinares adotados nas escolas.

A escola pública brasileira, bem sabemos, é precária e ineficiente em alguns aspectos, mas continua escola e brasileira. E, sendo escola, é responsabilidade de todos os educadores, é compromisso ético e profissional daqueles que atuam nas instituições. E, sendo brasileira, é responsabilidade de todos — educadores, governantes e pais — de ocuparmo-nos em transformá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Claudia Pereira de. Pesquisa Qualitativa. Rio de Janeiro. 2002.
- ARISTÓTELES. Retórica. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. Moderna. São Paulo. 1989.
- AZEVEDO, Fernando de. A Cultura Brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 3 vols., 3ª Edição. Edições Melhoramentos. São Paulo. 1950.
- _____. Sociologia Educacional. Editora Nacional. São Paulo. 1940.
- AZEVEDO, M. L. de A. A Educação como Política Pública. Campinas: Autores Associados. 1997.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Edições 70, LDA. Lisboa. 1977.
- BAUDELLOT, Christian. A Sociologia da Educação: para quê? In Teoria e Educação. Nº 3. Pannonica. Porto Alegre. 1991.
- BOMENY, Helena Busquet. As Assim Chamadas Ciências Sociais – formação do cientista social no Brasil. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – UERJ. Relume Dumará. Rio de Janeiro. 1991.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Coleção Memória e Sociedade. Tradução: Fernando Tomaz. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro. 1992.
- BOURDIEU, Pierre. A Profissão de Sociólogo. Vozes. Petrópolis. 1999.
- BOUTIN, Gerald (et al). Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas. Instituto Piaget. Lisboa. 1994.

BRAGANÇA, Sanderson Dias. Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: mais de cem anos de luta. ESPAÇO ACADÊMICO. Coordenação de Alberto Tosi. Disponível em: <<http://www.espaçoacademico.com.br>>. Último acesso: março/2003.

CÂNDIDO, Antônio. Revista de Sociologia: Ensino e Estudo. p.279. São Paulo. 1949.

CASSIRER, E. A Filosofia do Iluminismo. Editora da UNICAMP, Campinas. 1994.

CASTELL, Robert. A Metamorfose da Questão Social. Vozes. Petrópolis. 1998.

DANDURAND & OLLIVIER. Os Paradigmas Perdidos – Ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. In Teoria e Educação. N^o 3. Pannonica. Porto Alegre. 1991.

DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia. Melhoramentos. São Paulo. 1987.

FERNANDES, Florestan. A Etnologia e a Sociologia no Brasil. Editora Anhabí S.A. São Paulo. 1958.

_____. Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada. 2ª edição. Livraria Pioneira Editora. São Paulo. 1959a.

_____. Mudanças Sociais no Brasil. 3ª edição. Difel. São Paulo – Rio de Janeiro. 1959b.

FERRAZ JR, Tercio Sampaio. Introdução ao Estudo do Direito – Técnica, Decisão e Dominação. Atlas. São Paulo. 1988.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 5ª edição. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1985.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. Texto apresentado na sessão especial Reformas Educacionais na América Latina, na 24ª Reunião da ANPEd, Caxambu-MG, 2001

LARAIA, Roque de Barros. Ensino das Ciências Sociais, Hoje. In As Assim Chamadas Ciências Sociais. Bomeny & Birman (Org.). Editora Relume Dumará. Rio de Janeiro. 1991.

LIMONGI, Fernando. Institucionalização Política. In BARROS, Sergio Miceli Pessoa de (Org.). O que ler na Ciência Social Brasileira. (1970-1995). ANPOCS / CAPES, v.3, p. 101-155. São Paulo: Sumaré. 1999.

LÖWY, Michel. Ideologias e Ciência Social. Rio de Janeiro. Cortez Editora. 1996

LUZ, Madel T. O Futuro do Ensino das Ciências Sociais: Por uma Ética Pedagógica. In As Assim Chamadas Ciências Sociais. Bomeny & Birman (Org.). Editora Relume Dumará. Rio de Janeiro. 1991.

MARINS, Alda Junqueira. Com o Olhar nos Professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. In O Professor e o Ensino – Novos Olhares. Cadernos CEDES 44. 1ª Edição. Unicamp. Campinas. 1998.

MARX, Karl. A Ideologia Alemã. Hucitec. São Paulo. 1999.

_____. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In Marx, Karl e Engels, Friedrich. Obras Escolhidas. Editora Alfa-Omega. São Paulo. 1978.

NUNES, Maria Thetis. Ensino Secundário e Sociedade Brasileira. ISEB [Instituto Superior de Estudos Brasileiros]. Rio de Janeiro. 1962.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. A Institucionalização do Ensino de Ciências Sociais. In As Assim Chamadas Ciências Sociais. Bomeny & Birman (Org.). Editora Relume Dumará. Rio de Janeiro. 1991.

ORTIZ, Renato. Notas sobre as Ciências Sociais no Brasil – Novos Estudos, n.17. São Paulo. 1990.

_____ Pierre Bourdieu – Sociologia. Editora Ática. São Paulo. 1983.

_____ Durkheim: arquiteto e herói fundador. In Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº 11, vol. 4, out/1989, (5-22).

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. A Sociologia na Década de 40 e a contribuição de Roger Bastide. In Desenvolvimento no Brasil, das pesquisas Empíricas de Sociologia: ontem e hoje. Ciência e Cultura. V.29. p.1353-1361. São Paulo. 1977.

VILLAS BOAS, G. A Tradição Renovada - Reflexões sobre os temas das Ciências Sociais no Brasil. 1945-1964. In As Assim chamadas Ciências Sociais. Bomeny & Birman (Org.). Relume Dumará. Rio de Janeiro. 1991.

WEBER, Max. Metodologia das Ciências Sociais. UNICAMP. São Paulo. 1992.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, Contexto e Significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. Caderno de Pesquisa. . pág. 66-71. São Paulo. Maio 1983.
- CADERNOS CEDES 44. Com o Olhar nos Professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. In O Professor e o Ensino – Novos Olhares. 1ª Edição. Unicamp. Campinas. 1998.
- COSTA PINTO, Luis A. e CARNEIRO, Edison. As Ciências Sociais no Brasil. CAPES. Série Estudos e Ensaio. Nº 6. Rio de Janeiro. 1955.
- ESTEVES. Ângela Vieira. Mobilidade Social, Educação e Poder no Brasil – 1964 / 1974. Dissertação de Mestrado. UERJ. 1987.
- GADOTTI, M. Projeto Político Pedagógico da Escola: Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, E. (Orgs.). Autonomia da Escola: Princípios e propostas. Cortez. São Paulo. 1997.
- GENTILLI, Pablo. A Falsificação do Consenso -- Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo. Vozes. Petrópolis. 1998.
- GAHANEM, Elie. Participação Popular na Gestão Escolar: três casos de política de democratização. Em Pauta-Revista Brasileira de Educação. ANPED. Rio de Janeiro. Número 3. set. à dez. p. 36-63. 1996.
- KRAMER, Sonia. Leitura e Escrita de Professores: da prática de pesquisa à prática de formação. Em Pauta-Revista Brasileira de Educação. Número 7. Jan. à abr. 1998.

KRAWCZYK, Nora. In A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. 24ª Reunião da ANPEd, Caxambu-MG, 2001.

MANNHEIM, Karl Freedom. Power and Democratic Planning. Part III. New York. Oxford University Press, 1950.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a Formação de Professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar. Em Pauta-Revista Brasileira de Educação. ANPED. Número 9. set. à dez. Rio de Janeiro. 1998.

MERTON, R. K. Sociologia – Teoria e Estrutura. Editora Mestre Jou. São Paulo. 1970.

NOGUEIRA, O. A Sociologia no Brasil. In FERRI, Mário G. e Motoyama, Shozo. História das Ciências Sociais no Brasil. (p.93-192, 181-234). EPU: Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1979-81.

PARO, V. H.. Gestão Democrática da Escola Pública. Editora Ática. São Paulo. 1998.

SAINT-GEORGES, Pierre de (etall). Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. Gradativa. Lisboa. 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das Disciplinas escolares: perspectivas de análise. In Teoria e Educação. N^o 2. Pannonica. Porto Alegre. 1990.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Sociologia da Sociologia da Educação. Editora da Universidade de São Francisco – CDAPH. São Paulo. 2002.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. (Org.). Sociologia para Educadores. Seleção Educação e Sociedade. Editora Quartet. Rio de Janeiro. 2001.

VERDE FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação Brasileira: Uma experiência de educação internacional – In: OLIVEIRA, R. P. Política Educacional – impasses e alternativas. Cortez. São Paulo. 1998.

ANEXOS

- 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA.
- 2- QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.
- 3- MAPA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO COM AS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO.
- 4- PROJETO DE LEI ESTADUAL 879/89 QUE PROMULGA A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA COMO OBRIGATÓRIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.
- 5- CONSTITUIÇÃO ESTADUAL (ARTIGO Nº 314 – PARÁGRAFO 4º).
- 6- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) – ENSINO MÉDIO – PARTE IV – CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS.

1- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Essa pesquisa é uma proposta de pensar a prática pedagógica dos professores que lecionam a Sociologia no ensino médio, compreendendo-os como os agentes do processo sócio-educacional.

- 1- Histórico pessoal
- 2- Falar sobre sua escolha para a carreira de Ciências Sociais / ou outra carreira
- 3- Participação e ou acompanhamento da discussão sobre a implantação da Sociologia no curso secundário nos anos 80
- 4- Como é seu trabalho de professor junto à escola (dificuldades / facilidades)
- 5- O que pensa da lei de obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio
 - a) Rio de Janeiro
 - b) Brasil
- 6- Importância da disciplina para a sociedade / aluno
- 7- Descrição da sua prática docente
- 8- O que gostaria de ressaltar como importante para contribuir na melhoria do ensino da Sociologia
 - a) Para a disciplina
 - b) Para o professor

2- QUESTIONÁRIO

ESSA PESQUISA FAZ PARTE DO PROJETO DE ELABORAÇÃO DA
DISSERTAÇÃO
DA MESTRANDA CLAUDIA PEREIRA DE ANDRADE
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PROPED),
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ).

Fora na década de 1980 com o advento do fim da ditadura militar e da anistia política, que o Brasil iniciou um processo de redemocratização das instituições e das práticas sociais. Nesse contexto a Sociologia reaparece no cenário educacional: primeiro como reivindicação de um grupo de professores, depois como lei constitucional do Estado do Rio de Janeiro. À partir de 1990 a Sociologia passa a ser ministrada nas escolas públicas e nas escolas privadas do Estado.

Essa pesquisa é uma proposta de pensar tais questões através da prática pedagógica dos professores que lecionam a Sociologia no ensino médio e que, portanto, são os agentes desse processo sócio-educacional. Para tanto, torna-se fundamental darmos visibilidade a esses professores através do questionário que se segue:

UNIDADE ESCOLAR

Escola: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

1- Tipo de Escola:

- () Escola Pública
() Escola Técnica pública

HISTÓRICO PESSOAL

2- Formação do professor:

Sexo: () fem. masc. ()

- () História
() Ciências Sociais
() Pedagogia
() Geografia

() Outra Qual? _____

3- Tempo de formação acadêmica:

() 5 anos

() 8 anos

() 10 anos

() 15 anos

() Outros Quantos? _____

4- Motivo da escolha da carreira:

() Ideal da juventude

() Vocação

() Acaso na escolha

() Facilidade de acesso

() Outro motivo Qual?

5- Há quanto tempo você leciona no ensino médio?

a- () 5 anos

b- () 8 anos

c- () 10 anos

d- () 15 anos

e- () Outro Quantos? _____

A DISCIPLINA

6- Você acompanhou a discussão sobre a implantação da Sociologia no curso secundarista no final dos anos 80?

a- () Sim

b- () Não

7- O que pensa da lei de obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio?

a- () Necessária

b- () Importante

c- () Desnecessária

d- () Indiferente

e- () Outra Qual? _____

8- Qual o tempo de aula por semana e em qual série você leciona?

a- _____ (tempos p/ semana)

b- _____ (série)

9- Na sua opinião, qual a importância da disciplina para o aluno?

a- () Ajuda na compreensão da realidade social

b- () Prepara-o para a vida adulta

c- () Auxilia no entendimento das questões sociais de modo geral

d- () Contribui para uma formação mais humanista desse aluno

e- () Outra

Qual? _____

A PRÁTICA

10- Defina como tem sido a sua prática docente nesta disciplina (Sociologia):

a- () Ótima

b- () Boa

c- () Regular

d- () Ruim

e- () Péssima

11- Identifique a principal característica em relação à sua prática:

a- () Dinamismo

b- () Criatividade

c- () Persistência

d- () Problemática

e- () Outra Qual? _____

12- Em relação à turma, os alunos têm sido:

a- () Interessados

b- () Curiosos

c- () Participativos

d- () Indiferentes

e- () Outro Qual? _____

13- Descreva em poucas palavras a sua prática docente:

a- Facilidades

b- Dificuldades

14- O que gostaria de ressaltar como importante para contribuir na melhoria do ensino de Sociologia?

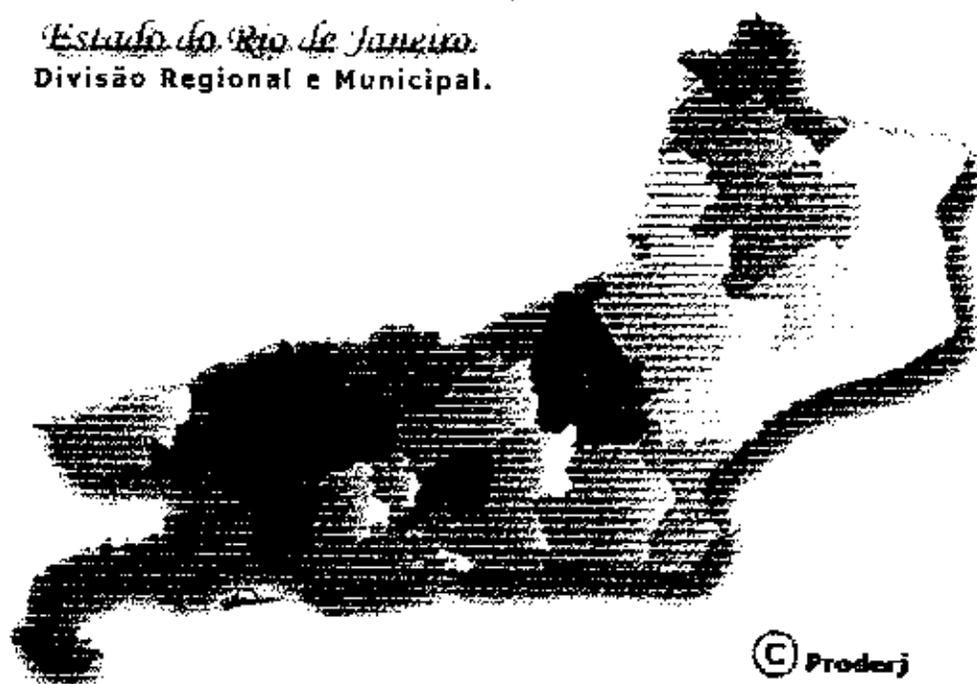
a- Para a disciplina

b- Para o professor

3- MAPA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO COM AS RESPECTIVAS COORDENADORIAS REGIONAIS

- Noroeste Fluminense I
- ✓ Noroeste Fluminense II
- ✓ Noroeste Fluminense III
- ✓ Norte Fluminense I
- ✓ Norte Fluminense II
- Norte Fluminense III
- ✓ Baixadas Litorâneas I
- ✓ Baixadas Litorâneas II
- Serana I
- ✓ Serana II
- ✓ Serana III
- Serana IV
- Centro Sul I
- Centro Sul II
- Médio Paraíba I
- Médio Paraíba II
- Médio Paraíba III
- Bacia do Rio Grande
- Metropolitana I
- Metropolitana II
- Metropolitana III
- Metropolitana IV
- Metropolitana V
- Metropolitana VI
- ✓ Metropolitana VII
- ✓ Metropolitana VIII
- ✓ Metropolitana IX
- Metropolitana X
- ✓ Metropolitana XI

Estado do Rio de Janeiro.
Divisão Regional e Municipal.



4- PROJETO DE LEI 876-89



23 NOV 1989 017836

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

GABINETE DO DEPUTADO
DEPUTADO AGACIO CALDEIRA

PROJETO DE LEI Nº 876/89

Dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia nas Escolas de 2º Grau e dá outras providências:

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO RESOLVE:

- Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o ensino obrigatório, em todas as Escolas Públicas de 2º Grau no Estado do Rio de Janeiro, da cadeira de Sociologia:
- § 1º - O Programa e Conteúdo serão elaborados pela Secretaria de Estado de Educação com a colaboração de instituições de Ensino e Pesquisas de Sociologia e órgãos classistas representantes dos Sociólogos do Estado.
- § 2º - O Currículo de Sociologia será ministrado, obrigatoriamente, em pelo menos 2 (Dois) anos do 2º Grau, com carga mínima de duas horas semanais.
- Art. 2º - O Ensino de Sociologia será ministrado por docente habilitado, provendo-se os cargos através de Concurso Público específico.
- Art. 3º - Consideram-se habilitados para ministrar as aulas, os docentes licenciados em Sociologia, Sociologia e Política e/ou Ciências Sociais, cumpridas as exigências do Art. 2º desta lei.
- § ÚNICO - Os professores não enquadrados no "caput" deste artigo, com certificado de registro em Sociologia expedidos pelo Ministério de Educação até a publicação da Portaria nº 35, de 27 de novembro de 1985, são considerados habilitados para ministrar aulas de Sociologia, observado o disposto no Art. 2º.





ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Art. 4º - A regulamentação desta lei e sua aplicação será realizada pelo Poder Executivo, em tempo hábil, para execução já no ano de 1990.

Art. 5º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 22 de agosto de 1989

Handwritten signatures and names including 'ACCÁCIO CALDEIRA' and 'Deputado'. There are several overlapping signatures in black ink.

JUSTIFICATIVA

Esta emenda não inova. Já há exemplos concretos de inserção de Sociologia e disciplina obrigatória nos currículos de 2º Grau, como no Estado do Rio Grande do Sul. Por outro lado, não há qualquer impedimento legal, quer na Constituição Federal, quer na lei de Diretrizes e Bases.

Ao mesmo tempo a introdução de Sociologia justifica-se pela necessidade de melhor atender aos objetivos gerais da Educação Brasileira, explicitados no art. 2º, 2º, 2º de nosso projeto constitucional que enfatiza a formação do cidadão e o fomento da democracia. Ora, nenhum cidadão exerce uma cidadania consciente se é incapaz de analisar adequadamente a estrutura social na qual está inserido. Até o momento presente, delegou-se esta tarefa ao ensino de História, que trata o fato social numa dimensão temporal, o que, via de regra, dada a exiguidade de carga horária e à sua especificidade, enquanto ciência, impede a discussão da sociedade na qual vive o aluno. Por outro lado, a ordem política anterior privilegiou o ensino das ciências exatas em detrimento da discussão do social. E, para análise da estrutura política e social, introduziu-se a disciplina de Sociologia.

Handwritten signature: Milton Tenen

Handwritten signature: Antônio Carlos

Handwritten signature: Antônio Carlos





ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

al e Cívica e OSPB, ideologicamente orientadas. Desta maneira, é vital introduzirmos o ensino da Sociologia como elemento capaz de possibilitar ao indivíduo o exercício de uma cidadania crítica e consciente, capaz de alterar as desigualdades e injustiças sociais presentes em nosso país. Para tanto, figura como indicativa a necessidade de serem contempladas as especificidades regionais, dando-se, ora ênfase maior à Sociologia Urbana, ora à Rural, em função dos objetivos maiores da formação de um indivíduo devidamente inserido em seu contexto social.



5- CONSTITUIÇÃO ESTADUAL

**CONSTITUIÇÃO DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

8ª Edição

1000 Exemplares

Ano 2003

Texto constitucional composto, atualizado e formatado por **Jocelino Alves
Cabral**,
da Secretaria-Geral da Mesa Diretora

Impresso no Departamento
Gráfico da ALERJ

CAPA
Carlos H. L. Aranha

Rio de Janeiro. Constituição, 1989.

Constituição do Estado do Rio de Janeiro, promulgada a 5 de outubro de 1989. Alterações feitas pelas Emendas Constitucionais nº 1, de 1991; nº 2, de 1991; nº 3, de 1991; nº 4, de 1991; nº 5, de 1992; nº 6, de 1994; nº 7, de 1999; nº 8, de 1998; nº 9, de 1998; nº 10, de 1998; nº 10, de 1999; nº 11, de 1999; nº 12, de 1999; nº 13, de 2000; nº 14, de 2000; nº 15, de 2000; nº 16, de 2000; nº 17, de 2001; nº 18, de 2001; nº 19, de 2001; nº 20, de 2001; nº 21, de 2001; nº 22, de 2001; nº 23, de 2001; nº 24, de 2002; nº 25, de 2002; nº 26, de 2002; nº 27, de 2002 e nº 28, de 2002. Elaborada pela Secretaria-Geral da Mesa Diretora, Assembléia Legislativa, 2002.

411 p.

Rio de Janeiro, (Estado) - Constituição/1989. I. Título.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Art. 316 - O Estado e os Municípios, na elaboração de seus planos de educação, considerarão o Plano Nacional de Educação de duração plurianual, visando a articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, e a integração das ações do Poder Público, que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade de ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Parágrafo único - A lei organizará, nos termos do § 1º do artigo 211 da Constituição da República, o sistema estadual integrado de ensino, constituído pelos vários serviços educacionais desenvolvidos no território fluminense.

Art. 317 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino de 1º e 2º graus, em complementação regional àqueles a serem fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e latino-americanos.

§ 4º - Será introduzida, como disciplina obrigatória, nos currículos de 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia.

6- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

Parâmetros Curriculares Nacionais

Ensino Médio

Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Ruy Leite Berger Filho

Coordenação Geral de Ensino Médio

Avelino Romero Simões Pereira

Coordenação da elaboração dos PCNEM

Eny Marisa Maia

Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias

O sentido do aprendizado na área

Repensar o papel das Ciências Humanas na escola básica e organizá-las em uma área de conhecimento do Ensino Médio implica lembrar as chamadas “humanidades”, nome genérico que engloba as línguas e cultura clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes ¹.

A finalidade educacional inscrita nesse humanismo respondia por uma formação moral e cultural de caráter elitista, que remontava tanto à cultura clássica antiga quanto ao humanismo renascentista, que a “modernizou”. No Brasil, essa tradição esteve claramente representada nos programas de ensino do Colégio Pedro II, principal educandário das elites brasileiras durante o século XIX e parte do XX. O regime republicano, nascido sob a marca do positivismo, instituindo “ordem e progresso” como lema, iniciou um redimensionamento do papel das Ciências Naturais no ensino do país, rompendo com a tradição “bacharelesca”, na promessa de introduzir na escola secundária os conhecimentos voltados para a solução de problemas práticos, que levassem a superar o nosso “atraso”, como se dizia.

Isso não quer dizer, porém, que se tenha abandonado ou negligenciado o ensino da Língua Portuguesa ou de História e de Geografia, disciplinas estratégicas para a conformação de um imaginário social comprometido com um ideal de “pátria”. E, assim, curiosamente, o ensino das humanidades era posto em cheque no mesmo momento em que principiavam os estudos que constituem os primórdios de nossas Ciências Humanas, tocadas pelo mesmo pragmatismo que presidia os estudos dedicados à compreensão da natureza ².

As transformações sócio-econômicas e políticas por que passou o Brasil na virada do século XIX para o XX foram acompanhadas por uma série de trabalhos voltados para as questões sociais, apoiados, porém, em um viés fortemente racista. Destacam-se dentre seus autores Tobias Barreto, Silvio Romero, João Ribeiro, Manoel Bonfim, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues, que, amparados em pressupostos teóricos e metodológicos extraídos de autores europeus, especialmente de língua inglesa e alemã, refletiram sobre a realidade brasileira, produzindo estudos jurídicos, literários, históricos, etnológicos, folclóricos e de psicologia social. Advogando para si um caráter científico e dedicados ao ensino – muitos

no Colégio Pedro II –, apontaram a necessidade de se redirecionar a educação para a construção de instrumentais de análise e ação sobre a realidade do país.

A partir dos anos 30 e 40 deste século, as Ciências Humanas no Brasil encontraram enorme renovação, com os trabalhos de Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo. Com a fundação da Universidade de São Paulo e a vinda de pesquisadores estrangeiros do porte de Roger Bastide, Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Jacques Lambert, Jean Tricart, dentre outros, tais estudos encontraram um campo fértil, dando origem a seguidas gerações de sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos e cientistas políticos, que se dedicaram ao estudo da sociedade brasileira, em uma perspectiva de forte engajamento político, que acabaria esbarrando no enrijecimento da reação, no período que se seguiu a 1964.

Ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar. Mas não foi só no Brasil que isso se deu. A História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Psicologia, a Antropologia e a Geografia – esta última, a meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais – contribuíram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. Em sua constituição, voltaram-se para o homem, não com a preocupação de formá-lo, mas de compreendê-lo. Assim fazendo, passaram a circundar em torno de um mesmo objeto principal: o humano, explorado em todas as suas vertentes.

A caracterização desses estudos como ciências está intimamente ligada às transformações sofridas pelas sociedades modernas, a partir das chamadas “Revoluções Burguesas” dos séculos XVIII e XIX, que introduziram novos paradigmas no campo da produção – a indústria – e do convívio social – a democracia representativa³.

As Ciências Naturais, ao longo de sua constituição histórica, vêm atuando como indutoras de transformações sociais e econômicas, idealizando e construindo mecanismos de controle da natureza. Esse esforço de controle teve grande importância para o nascimento, desde a segunda metade do século XVIII, das sociedades capitalistas amparadas na indústria e na técnica. Por sua vez, as Ciências Humanas, tocadas pelo mesmo sopro, e, em decorrência das importantes transformações políticas e sociais ocorridas no século XIX, desenvolveram-se inicialmente para criar instrumentos de controle social. Seguindo a inspiração positivista, transpunham para o campo da cultura os mesmos pressupostos aplicáveis ao estudo da natureza.

Assim, incorporando as determinações que as fizeram se desenvolver como ciências autônomas, a História cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletivas, a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados nacionais; a Sociologia traçou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais; a Ciência Política ocupou-se do poder, de como constitui-lo e regrá-lo; o Direito encarregou-se de construir um aparato legal e processos jurídicos para a conservação ou renovação da ordem social; a Economia voltou-se para a otimização e o controle da produção e das trocas de bens; a Psicologia procurou compreender e amenizar o impacto das transformações sobre os comportamentos humanos; a Antropologia, em sua vertente etnográfica, lançou-se à descrição dos povos “exóticos”, que a expansão econômica e política das grandes potências capitalistas necessitava submeter, e a Geografia serviu para mapear as potencialidades dos territórios nacionais ou daqueles a serem conquistados, além de exaltar as riquezas de cada “solo pátrio”.

No século XX, a progressiva penetração dos pressupostos teóricos de Marx e Engels nas pesquisas da área instituiu ricos debates, cruzando perspectivas diferentes e antagônicas. O marxismo fez aumentar, embora sob enfoque diferente, as responsabilidades das Ciências Humanas perante o social. Os novos estudos, tão engajados na ação política quanto os outros, também visavam a dotar os homens de instrumentais de controle sobre a vida em sociedade, na perspectiva de se direcionar a própria história.

Amparadas em quadros referenciais de diferentes inspirações, as Ciências Humanas buscaram cumprir as tarefas que lhes foram designadas. No século XX, sem que desaparecessem as concepções anteriores, novas perspectivas teóricas têm procurado minar as certezas positivas, incorporando orientação mais relativista às análises. A crise de confiança gerada pelo desastre da Primeira Guerra Mundial e pelas crises econômicas que a ela se seguiram deu origem, nos anos 30, a um esforço de revisão dos pressupostos positivistas, como o da fragmentação dos estudos. Deu-se, então, importante experiência interdisciplinar, unindo-se historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos, no esforço de tentar entender as razões da crise. É rico de lições perceber que, no momento mesmo em que atingiam sua maturidade, as Ciências Humanas buscassem a alternativa interdisciplinar como solução para seus impasses. Desse enriquecimento, surgiram abordagens diversas e inovadoras, em antropohistória, geohistória, sociolinguística, história e geografia econômicas etc.

Em todo esse percurso histórico, as Ciências Humanas alcançaram ampla significação e prestígio nas sociedades de nosso século e seus pesquisadores passaram a ocupar postos-chave na vida política e nos órgãos da administração pública, em diversas partes do mundo.

No Brasil, entretanto, os anos de autoritarismo institucionalizado, pós-64, tornaram as Ciências Humanas suspeitas e baniram do "ensino de 1º grau" a História e a Geografia, dissolvidas nos "Estudos Sociais", que incluíam a "Educação Moral e Cívica", tentativa de atualização para as massas de uma educação de caráter moral, sem o componente cultural próprio às humanidades. No Ensino Médio, História e Geografia sobreviveram, ao lado da "Organização Social e Política do Brasil", espécie de Geopolítica aplicada a noções básicas de Sociologia, Política e Direito. A "área" podia enriquecer-se ora pela Filosofia, ora pela Sociologia, ora pela Psicologia, com conteúdos diversificados, mas não obrigatórios. O estudo da Filosofia, fundamental na formação dos jovens, mas incômodo pelas questões que suscita, foi relegado ao exílio, juntamente com as artes e o latim. Sepultava-se, assim, e por completo, a educação de caráter humanista.

Ecoando a definição curricular oficial, o imaginário social e o escolar ratificavam a impressão de que tais disciplinas, "absolutamente inúteis" do ponto de vista da vida prática, roubavam precioso tempo ao aprendizado da Língua Portuguesa e das "Ciências Exatas". Estes conhecimentos eram os que realmente importavam, na luta pela aprovação nos exames vestibulares de ingresso aos cursos superiores de maior prestígio social.

A lógica tecnoburocrática ali presente, embora assumindo um viés autoritário explícito, não fazia mais do que acompanhar uma tendência geral das sociedades contemporâneas. Pressionadas pelas necessidades imediatas de uma civilização cada vez mais apoiada nas Ciências Naturais e nas tecnologias delas decorrentes, tanto as humanidades quanto as Ciências Humanas perderam o prestígio e o espaço que detinham na sociedade e na escola.

O momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele. Desta forma, *"a tensão entre a lei e o indivíduo, entre a necessidade e a liberdade, entre o universal e o singular, entre a linguagem formal das matemáticas e as*

linguas naturais encontraria no conceito de cultura e de autoprodução do homem sua matriz inteligível, de sorte a integrar em um só conjunto, sistematicamente tratado, a aparente dispersão dos fatos e dos conhecimentos.” 4

De um lado, os desafios postos por uma sociedade tecnológica, cujos aspectos mais diretamente observáveis se modificam rapidamente, confirmando a percepção que Daniel Halévy tivera já no século passado a respeito da “aceleração da história”. De outro, a necessária superação dos “anos de chumbo” da história recente do País, com todas as suas conseqüências nefastas para o convívio social e, em especial, para a educação. Eis as novas responsabilidades que as Ciências Humanas assumem hoje frente à sociedade brasileira e aos estudantes do nível médio.

Nesta passagem de século e de milênio, em meio aos enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio às angústias e incertezas, a sociedade brasileira, representada por seus educadores, dos mais variados níveis escolares, em diálogo com o poder público, constrói a oportunidade de atualizar sua educação escolar, dotando-a de recursos para lidar com os imperativos da sociedade tecnológica, sem descuidar do necessário resgate da tradição humanista.

Sem perder de vista a dimensão histórica e fugindo à pretensão de uma volta ao século XV ou ao XIX, esse resgate se dá através do ideal possível de uma síntese entre humanismo e tecnologia, em que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Outro não é o imperativo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, nos obriga a respeitar, ao estabelecer como finalidade da educação “*o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (Art. 2º). E como finalidades do Ensino Médio, “*a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos*”; “*a preparação básica para o trabalho e a cidadania*”; “*o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*”; e “*a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*” (Art. 35).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação, asseguram a retomada e a atualização da educação humanista,

quando prevêm uma organização escolar e curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos.

Ao fazê-lo, o documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser 5. A **estética da sensibilidade**, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A **política da igualdade**, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no **aprender a conviver**, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A **ética da identidade**, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o **aprender a ser**, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos.

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infundável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio.

Sintetizando e coroando essas preocupações, retornam ao currículo os conteúdos filosóficos. Em referência à tradição do estudo das humanidades, é na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que eles vêm se situar. Entretanto, deve-se ter em conta o caráter transdisciplinar de que se reveste a Filosofia, quer enquanto Filosofia da Linguagem quer enquanto Filosofia da Ciência. Da mesma forma, a História, que deverá estar presente também enquanto História das Linguagens e História das Ciências e das Técnicas, não na perspectiva tradicional da História Intelectual, que se limita a narrar

biografias de cientistas e listar suas invenções e descobertas, mas da nova História Cultural, que enquadra o pensamento e o conhecimento nas negociações e conflitos da ação social⁶. Filosofia e História, assim, tornam-se instrumentais para a compreensão do significado social e cultural das linguagens, das ciências – naturais e humanas – e da tecnologia.

A presença das tecnologias na área de Ciências Humanas dá-se a partir do alargamento do entendimento da própria tecnologia, tanto como produto quanto como processo. Se, enquanto produto, as tecnologias apontam mais diretamente as Ciências da Natureza e a Matemática, enquanto processo, remetem ao uso e às reflexões que sobre elas fazem as três áreas de conhecimento.

Entretanto, uma compreensão mais ampla da tecnologia como fenômeno social permite verificar o desenvolvimento de processos tecnológicos diversos, amparados nos conhecimentos das Ciências Humanas. É preciso, antes de tudo, distinguir as tecnologias das Ciências Humanas em sua especificidade ante as das Ciências da Natureza. Enquanto estas últimas produzem tecnologias “duras”, configuradas em ferramentas e instrumentos materiais, as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às idéias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos. Outro aspecto que permite associar as tecnologias às Ciências Humanas diz respeito ao uso que estas fazem das tecnologias originárias de outros campos de conhecimento, como o recurso aos satélites e à fotografia aérea na cartografia. E, por fim, cabe ainda à área de Ciências Humanas construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens. Inclui-se aqui o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e os impactos causados pelas tecnologias sobre os homens, a exemplo da percepção de um tempo fugidivo ou eternamente presente, em decorrência da aceleração do fluxo de informações.

Sem dúvida, é através da referência a contextos concretos e não abstratamente que se pode atribuir sentido às tecnologias na área de Ciências Humanas. Na organização curricular das escolas, a tecnologia, enquanto tema ou aplicação, produto ou processo, poderá constituir um excelente recurso para o tratamento contextualizado aos conhecimentos da área.