

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

GABRIEL SERETTI ZANARDI

**A RE-INTRODUÇÃO DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS: CAMINHOS E CILADAS PARA O TRABALHO
DOCENTE**



ARARAQUARA – SP

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GABRIEL SERETTI ZANARDI

**A RE-INTRODUÇÃO DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS: CAMINHOS E CILADAS PARA O TRABALHO
DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara , na linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. **Maria H. G. Frem Dias-da-Silva.**

ARARAQUARA – SP

2009

GABRIEL SERETTI ZANARDI

**A RE-INTRODUÇÃO DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS: CAMINHOS E CILADAS PARA O TRABALHO
DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara , na linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Comissão Julgadora

Presidente e Orientadora: _____

2º Examinador: _____

3º Examinador: _____

Araraquara, _____ de _____ de 2009.

Dedico esse trabalho
aos meus pais,
que fizeram que com eu me tornasse quem sou...
E à minha filha e esposa,
que continuaram me amando enquanto eu parecia estar ocupado demais...

AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa dissertação é a realização de um sonho, a superação das minhas próprias limitações. Muitos foram aqueles que contribuíram para que esse momento chegasse. Aqui, nesse espaço, expresso o meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para que isso acontecesse. Agradeço especialmente:

À minha orientadora, Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, que aceitou orientar um professor tão intensificado quanto eu. Ela que, com sua sabedoria, soube extrair de mim o máximo que eu podia dar... Mais que orientadora, agradeço a minha amiga Maria Helena.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Araraquara, que contribuíram, cada qual com sua especificidade, para a minha formação como pesquisador.

Às companheiras do grupo de pesquisa, Gisela, Zezé, Andreza e Vanessa, pela convivência, discussões teóricas e troca de experiências.

À minha mãe e meu pai(em memória), que sempre acreditaram e me fizeram acreditar que eu era capaz.

Aos meus demais familiares e amigos, que, inúmeras vezes, me incentivaram a não desistir quando tudo parecia tão difícil.

À minha filha, Manoela, que chegou durante esse percurso para trazer luz às nossas vidas e para me mostrar que ainda existem coisas boas pela qual vale a pena lutarmos nesse mundo.

À minha esposa, Giovanna, que aprendeu a lidar com minha ausência nos tantos momentos em que precisou de mim e mesmo assim continuou me amando, incessantemente.

À todos os meus colegas de trabalho e à todos aqueles que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À Deus, que tornou tudo isso possível.

ZANARDI, G. Z. A re-introdução da Sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente . Araraquara, 2009, 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP- Campus Araraquara.

RESUMO

A inclusão da Sociologia no currículo do Ensino Médio decorrente da publicação da Lei 11.684/2008 acontece em um cenário marcado pelo sucateamento do sistema público de ensino. Esse trabalho tem como objetivo sinalizar alguns caminhos e ciladas para o trabalho docente decorrentes da implantação da nova disciplina, tendo como base o referencial acerca do processo de desprofissionalização e precarização do trabalho docente. Minha hipótese é que a implantação aligeirada da nova disciplina poderá comprometer sua legitimidade no currículo, tendo em vista que ela não veio aliada a um projeto educativo que valorize o conhecimento científico e a melhores condições de profissionalização para seus professores. A partir de um levantamento dos desafios que estão postos para a construção da Sociologia como conteúdo escolar e sua estruturação curricular, mediante a análise dos argumentos que justificaram sua inclusão no Ensino Médio, das respostas que os sociólogos têm oferecido sobre sua relevância e sentido, da análise das Orientações Curriculares Nacionais(OCN), e ainda da identificação dos principais focos de discussão de professores em comunidades relacionadas ao ensino de Sociologia do Orkut (site de relacionamentos da internet), esse trabalho aponta algumas questões nevrálgicas para o debate acerca desse processo, tais como a necessidade de ampliação de uma comunidade comprometida com o ensino de Sociologia, envolvendo pesquisadores e professores para pensar e propor caminhos para a disciplina. Aponta ainda que, apesar de ser o resultado de uma luta histórica de educadores e sociólogos em defesa do reconhecimento da importância dos conhecimentos sociológicos para a juventude, existe uma série de ciladas que pode vir a comprometer esse processo de implementação, tais como a não exigência de habilitação específica para o ensino de Sociologia, a precarização dos contratos de trabalho oferecidos aos professores e o número reduzido de aulas adotadas para a disciplina. É imperioso que os especialistas e educadores comprometidos com a construção e legitimação da disciplina Sociologia no Ensino Médio incluam em sua agenda de discussão o trabalho docente e as condições de profissionalização do magistério. Esse trabalho traz a minha contribuição.

Palavras-chave: ensino de Sociologia; trabalho docente; reformas educacionais; escola pública; desprofissionalização e precarização do trabalho docente.

ZANARDI, G. Z The re-introduction of Sociology in public schools : paths(routes) and pitfalls for teachers' work. Araraquara, 2009, 136 p. Thesis (MS Degree in School Education) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP- Campus Araraquara.

ABSTRACT

The inclusion of sociology in the curriculum of secondary education following the publication of Law 11684/2008 happens in a scenario marked by the scrapping of the public school system. This paper aims to signal some paths and pitfalls for teachers' work resulting from the implementation of the new discipline, based on the reference of the process of professionalization and impoverishment of teaching. My hypothesis is that the streamlined implementation of the new discipline could undermine its legitimacy in the curriculum, given that it did not come together with an educational project that enhances the scientific understanding and better standards of professionalism for teachers. From a survey of the challenges that are brought to the construction of sociology as a school curriculum and its structure by analysis of the arguments that justify their inclusion in high school, the answers that sociologists have offered on its relevance and meaning of analysis of the National Curriculum Guidelines (OCN), and also the identification of the main focuses of discussion in communities of teachers concerning the teaching of sociology Orkut (social networking site of the Internet), this work shows some sensitive agricultural issues to the debate on this process, such as the need for expansion of a community committed to the teaching of Sociology, involving researchers and teachers to think and propose ways to discipline. He points out that, despite being the result of a historic struggle of educators and sociologists in the interest of recognizing the importance of sociological knowledge to the youth, there are a number of pitfalls that could eventually jeopardize the implementation process, such as not requiring specific authorization for the teaching of sociology, the precariousness of employment contracts offered to teachers and the reduced number of classes taken to discipline. It is imperative that experts and educators committed to the construction and legitimation of the discipline sociology in high school to include in its agenda the discussion of teaching and conditions for professionalization of teaching. This work brings to my contribution.

Key-words: teaching Sociology, teaching work, educational reforms; public school; professionalization and impoverishment of teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....p.09

CAPÍTULO 1

O CENÁRIO DE ENTRADA DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO :
REFORMAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO DOS SOBRANTES E
DESPROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE.....p.14

CAPÍTULO 2

DE BENJAMIN CONSTANT À LEI 11.684/08: UMA BREVE TRAJETÓRIA DAS
TENTATIVAS DE INCLUSÃO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA
ESCOLA BRASILEIRA.....p.38

CAPÍTULO 3

PROBLEMATIZANDO A SOCIOLOGIA COMO CONTEÚDO ESCOLAR: LIMITES E
POSSIBILIDADES.....p.63

CAPÍTULO 4

A POTENCIALIDADE DA SOCIOLOGIA SEGUNDO OS DEPOIMENTOS DOS
PROFESSORES EM COMUNIDADES DO ORKUT.....p.90

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....p.117

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....p.124

ANEXOS.....P.132

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

OCN	Orientações Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PP	Proposta Paulista
SEE	Secretaria Estadual de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
EMC	Educação Moral e Cívica
OSP	Organização Social e Política do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
RCNEM	Resolução Curricular Nacional para o Ensino Médio
PLC	Projeto de Lei Ordinário da Câmara
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CE	Comissão de Educação
SINSESP	Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo
FNSB	Federação Nacional dos Sociólogos - Brasil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CNPL	Confederação Nacional dos Profissionais Liberais
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
PT	Partido dos Trabalhadores
PL	Projeto de Lei
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
CEE	Conselho Estadual de Educação
EM	Ensino Médio
DE	Diretoria de Ensino

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto do meu percurso como mestrando pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. É o resultado de uma série de inquietações acerca do meu trabalho como professor temporário nas escolas estaduais paulistas na cidade de Araraquara. Como professor licenciado em Ciências Sociais e impedido de assumir as aulas para a qual minha formação me qualificou, dada a inexistência da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio nas escolas estaduais paulistas, fui obrigado a lecionar como professor eventual¹ e, depois de alguns anos, como professor temporário nas disciplinas História e Geografia.

Apesar das dificuldades do trabalho como professor eventual, minha trajetória no ensino básico foi trilhada com sucesso, o que me possibilitou assumir aulas inclusive na rede particular de ensino da cidade. E mesmo tendo conseguido assumir aulas na rede particular, e ainda me envolver com outros projetos paralelos, eu continuei lecionando como professor eventual numa escola periférica da cidade de Araraquara. Mas acima de tudo, convivi, ao longo dos últimos cinco anos, com a frustração de não poder atuar diretamente na minha área, qual seja: lecionar Sociologia.

Certo de que a precariedade das condições de trabalho oferecidas aos professores eventuais merecia ser discutida, no final do ano de 2006 fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL/UNESP, com o intuito de avançar nas pesquisas referentes ao tema, mediante um projeto de dissertação que trabalhava com a hipótese de que as condições de trabalho oferecidas aos professores eventuais eram responsáveis por diminuir nos jovens professores o desejo de continuar na profissão. O aprofundamento dos estudos no primeiro ano do mestrado e a minha participação no Grupo de Pesquisa “Trabalho Docente, suas Relações com o Universo Escolar e a Sociedade” da Unesp de Araraquara permitiram que eu tivesse contato com o referencial acerca da precarização e desprofissionalização do

¹ Professores eventuais são professores que atuam como substitutos nas escolas, ministrando aulas na eventual falta dos professores titulares. De acordo com o contrato de trabalho oferecido, esses professores não têm qualquer vínculo empregatício com o estado ou mesmo com a escola, e ganham somente pelas horas-aula que trabalham. Para um maior detalhamento sobre as condições de trabalho dos professores eventuais, consultar Aranha(2007).

trabalho docente. Tal contato confirmou que era esse o caminho a seguir, pois oferecia elementos de análise para interpretar as condições de trabalho oferecidas aos professores eventuais.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008, eu busquei conversar com outros professores eventuais, sobretudo com aqueles colegas com que eu havia estudado nos anos de graduação. E todas as pistas indicavam que eu estava no caminho certo. No entanto, o que mais me incomodava não era a condição dos professores eventuais em si, mas a condição dos professores licenciados em Ciências Sociais: nós não tínhamos a perspectiva dos demais professores. Dada a inexistência da disciplina Sociologia no currículo, nós não tínhamos sequer a perspectiva de sermos efetivamente professores da rede estadual, incluindo a impossibilidade de submetermo-nos a concurso público .

Ao contrário de outros professores que se encontravam provisoriamente na condição de professores eventuais, aguardando possibilidade de contratação e carreira, nós não tínhamos essa perspectiva. Sabíamos que aquela condição precária era, para nós, permanente. Eu, particularmente, convivía com o dilema de saber que era um bom professor, que tinha capacidade de desenvolver um bom trabalho, mas que, dada a situação, tudo o que eu podia fazer era continuar trabalhando sob condições precarizadas, procurar formação em outra disciplina ou talvez assumir outras tarefas na educação escolar. Decidi pelo terceiro caminho, e comecei a assumir outras funções na educação – tais como Educador Profissional do Programa Escola da Família e Professor de Educação Complementar na Rede Municipal de Ensino de Araraquara.

Em relação à meu projeto de dissertação, a pesquisa já estava bastante adiantada, e em meados de 2008 eu seguia com boa parte do trabalho já escrito . Entretanto, uma reviravolta se deu no mês de agosto de 2008, quando foi aprovada a Lei 11.684 garantindo a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio. De um momento para outro, tudo mudou. Agora, um novo horizonte se apresentava para nós, professores licenciados em Ciências Sociais. Toda aquela frustração de saber que não havia muita perspectiva para o futuro, se foi. Muitas expectativas surgiram e um desejo de vitória instalou-se em todos os professores que viviam a mesma situação que eu.

Fato decisivo foi a realização do ‘Seminário Ciências Sociais na Escola’, realizado em setembro daquele ano na FCL pela equipe do Núcleo de Ensino de Marília, coordenado pelas Profas Dra. Sueli G. L. Mendonça e Valéria B. Veríssimo. As discussões ali realizadas foram

essenciais para que eu decidisse mudar os rumos da minha pesquisa. Estava claro para mim que o que me indignava não era a condição de professor eventual em si, apesar de ainda lamentar as condições de trabalho oferecidas aos professores nessa condição, mas sim a nossa situação - professores devidamente licenciados em Ciências Sociais – que estávamos impedidos de assumir aulas por conta da inexistência da disciplina no currículo do Ensino Médio. Com a aprovação da lei garantindo a sua presença no currículo, um novo horizonte se anunciou. Todavia, dado o meu percurso acadêmico e profissional, muitas dúvidas surgiram: O que nós iríamos ensinar aos alunos? Quantas aulas seriam adotadas para cada ano do Ensino Médio? Haveria concurso para o preenchimento das vagas? Fruto de todas essas dúvidas, admito que a dissertação agora apresentada não partiu do marco zero: ela é fruto das inquietações que eu mesmo vivi (e vivo) em relação às situações a que sou exposto enquanto professor nas escolas públicas estaduais paulistas. Por outro lado, meus estudos apontavam a relevância do trabalho docente como questão nuclear para a compreensão e análise da educação escolar, sobretudo num momento de implantação de reformas educacionais que vem fragilizando o papel histórico da escola e precarizando as condições de trabalho dos professores.

Sob esse cenário, reformulo minhas questões de pesquisa, redirigindo minha investigação para a (re)introdução da disciplina Sociologia no Ensino Médio, procurando explorar as expectativas e os temores que mobilizavam os professores, frente à necessidade de legitimação da importância do conhecimento sociológico em nossas escolas e a luta pela profissionalização docente. Junto com a expectativa esperançosa que tomou conta da comunidade, meus estudos sugeriam o risco que uma implantação aligeirada da nova disciplina poderia comprometer sua legitimidade no currículo do Ensino Médio, sobretudo por não ter vindo aliada a melhores condições de profissionalização para seus professores.

Portanto, a presente dissertação pretende sinalizar alguns caminhos e ciladas para o trabalho docente decorrentes da implantação da nova disciplina no currículo do ensino Médio, já que a mesma encontra-se num momento crucial para a construção da sua legitimidade.

Para tanto, no primeiro capítulo - **O cenário de entrada da Sociologia no currículo do Ensino Médio: Reformas educacionais, educação dos sobrantes e desprofissionalização da carreira docente** - procuro delinear o contexto político e educacional de entrada da Sociologia no Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras sob o

impacto das reformas educacionais recentes, com destaque para a literatura acerca da precarização e intensificação do trabalho docente.

No segundo capítulo - **De Benjamin Constant à Lei 11.684/08: Uma breve trajetória das tentativas de inclusão da disciplina sociologia no currículo da escola brasileira** - busco resgatar os diversos embates curriculares e políticos que justificaram, ao longo do século XX, a alternância entre períodos de total presença, de presença parcial e de total ausência da disciplina no currículo do Ensino Médio, mediante as diferentes reformas educacionais brasileiras, com destaque para a luta recente que culminou com a aprovação da lei em 2008.

No terceiro capítulo - **Problematizando a Sociologia como conteúdo escolar: limites e possibilidades** - procuro sintetizar algumas questões nevrálgicas para análise dos desafios que estão postos para a construção da Sociologia como conteúdo escolar e sua estruturação curricular, mediante análise dos argumentos que justificam sua inclusão no Ensino Médio e as respostas que os sociólogos têm oferecido sobre sua relevância e sentido, incluindo análise de dois documentos oficiais sobre o tema – as Orientações Curriculares Nacionais(OCN), editadas pelo MEC em 2006, e a Proposta Curricular do Estado de S. Paulo , divulgada em 2009.

Acreditando no protagonismo dos professores no processo de ensino e aprendizagem e na crença de que a luta pela profissionalização docente confunde-se com a obtenção de uma real autonomia pedagógica que propicie, além do controle sobre o seu próprio trabalho, melhores condições materiais e organização do seu trabalho, buscamos dar ‘voz’ aos professores de Sociologia, tendo em vista que eles parecem – sobretudo no documento oficial paulista – terem sido ignorados na elaboração das recentes propostas curriculares. Assim, o quarto capítulo – **A ‘voz’ dos professores: analisando focos de discussão em comunidades do Orkut** -, apostando numa forma alternativa de obtenção de dados para pesquisa, que foi condicionada pela limitação de tempo do pesquisador, analisa alguns dos principais focos de discussão de professores de Sociologia registrados em comunidades relacionadas ao ensino de Sociologia do site de relacionamento Orkut², apontando as principais questões/preocupações dos professores com a implantação da nova disciplina.

² - O Orkut é um site de relacionamentos da rede mundial de computadores – a internet.

Por fim, nas **Considerações Finais**, retomamos os principais aspectos levantados no trabalho, que demandarão novas pesquisas, advertindo para algumas ciladas que estão colocadas para a disciplina e o trabalho docente, que precisam ser enfrentadas sob o risco de deslegitimarmos uma luta histórica da área.

CAPÍTULO 1

O CENÁRIO DE ENTRADA DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: REFORMAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO DOS SOBRANTES E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE.

As transformações causadas pelo processo de mundialização do capital, pelo avanço dos meios de comunicação e pela expansão das políticas neoliberais em todo o mundo, sobretudo nos países chamados “emergentes”, como é o caso do Brasil, têm gerado uma série de problemas sócio-econômicos que só podem ser traduzidos como sinais claros de uma crise que assombra a sociedade capitalista moderna, onde as grandes massas, dilaceradas pela intensificação do processo de acumulação do capital, vêm percebendo-se cada vez mais excluídas do processo produtivo que as coloca à margem da sociedade. Em todo o mundo, o capital reorganiza-se em função do processo de globalização da produção e do mercado, entretanto a maioria da população percebe-se cada vez mais excluída de tal processo e vivendo em condições mais precárias:

A angústia vivida pelas grandes massas, praticamente no mundo todo, vem da constatação pela classe operária, a juventude e as massas oprimidas, da degradação acelerada das suas condições de existência: ressurgimento e permanência do desemprego, precariedade das condições primárias de existência, destruição da proteção social, ressurgimento da fome ou, mesmo onde não há fome, novas epidemias, nova decadência tanto individual quanto social, arrogância das classes possuidoras e de uma sociedade que volta a ostentar a riqueza de uns aos olhos de todos os que não têm nada. (Chesnais, 1997, p.7)

A constatação de uma realidade onde as condições de existência dos trabalhadores estão degradadas, segundo o autor, tem gerado angústia nas camadas mais pobres da sociedade ao perceberem-se diante do processo de exclusão, que é claramente intrínseco à lógica capitalista de acumulação de capital, fomentada pelo modelo neoliberal que se sustenta no fracasso das alternativas socializantes do final do século XX. O fim do Estado de Bem-Estar e do “socialismo real” trouxe à tona as contradições inerentes ao sistema capitalista de produção. Netto(1995, p.184) explicita bem tal situação:

...crise global que marca peculiarmente as três últimas décadas deste século revela-se, plena, na crise do Estado de bem-estar e na crise do “socialismo real”, as duas conformações societárias que, cada uma a seu modo, procuraram soluções para os antagonismos próprios à ordem do capital.

Tais acontecimentos foram a gota d'água para o fortalecimento de políticas neoliberais que preconizam um Estado mínimo, que passa a agir em função e a serviço do mercado, transformando o conjunto de direitos sociais do cidadão, tais como a educação, a saúde e a segurança, em mercadorias a serem compradas.

Nesse conjunto de mudanças, devemos destacar, ainda, o processo de globalização, sobretudo no que diz respeito aos meios de comunicação, que possibilitou um crescimento no número de informações que nos são transmitidas como em nenhum outro momento da história. Há, na atualidade, toda uma gama de informações a nosso dispor que exigem do cidadão comum uma série de instrumentos necessários para compreendê-las.

Num mundo de grandes mudanças e numa realidade que desnudou a verdadeira face do sistema político-econômico adotado, a educação tornou-se, inevitavelmente, o foco de experiências pedagógicas que visam “preparar” os indivíduos para os “novos tempos”, promovendo nos indivíduos a capacidade de adaptarem-se ao mercado de acordo com as necessidades deste e dispostos a continuarem atualizando-se ao longo de suas vidas, que pode implicar na adesão à “velha fantasia salvacionista”. Ou seja, há a esperança de que a educação possa ser a cura para todos os males da sociedade, como se ela pudesse dar conta de resolver todos os problemas sociais e culturais observados, revertendo todo o processo de individualismo e desumanização que a nossa sociedade vem sofrendo. Duarte(2000, p.183) explicita a falácia da responsabilização da educação como meio pelo qual a situação sócio-econômica será superada:

A educação tem sido apontada, na retórica dos governantes e das classes dominantes, como a grande responsável pela superação do que eles chamam de crise de valores pela qual estaria passando nossa sociedade. (...) esses defensores do capitalismo não admitem que este esteja em profunda crise e tratam a chamada crise dos valores como se ela nada tivesse a ver com a lógica intrínseca à sociedade capitalista.

A tendência tem sido propor a educação como a única saída de um caminho que ela não trilhou e que está, intrinsecamente, ligado ao modelo capitalista excludente, concretizado na reestruturação do papel do Estado e negação dos direitos sociais. Nesta nova realidade, um conjunto de novas exigências são requeridas dos trabalhadores para continuarem inseridos no processo produtivo, e, com isso, a educação escolar foi impelida a reorganizar-se a fim de propiciar aos indivíduos o domínio destas competências impostas pelo mercado.

Na verdade, muito poderia ser dito sobre as reformas educacionais que se proliferaram por toda a América Latina nos últimos 20 anos, como decorrência direta desta nova concepção de sociedade, que implicou na reordenação administrativo-gerencial dos sistemas escolares, trazendo consigo uma nova regulação para as políticas educacionais que, entre outras, foram materializadas no Brasil pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. Como nos lembra Oliveira(2004, p.1130):

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Analisando as novas regulações educativas que implicaram profundas mudanças tanto para a gestão das escolas quanto para o trabalho dos professores, Oliveira(2006) destaca em nossas recentes reformas educacionais as alterações nas estratégias de gestão e financiamento das escolas (descentralização financeira e flexibilidade administrativa) aliadas à padronização de processos administrativos e pedagógicos. De acordo com a autora, as reformas educacionais implementadas não só no Brasil, mas em vários países da América Latina, tiveram como orientação a equidade social, entendida como a formação para o emprego formal e regulamentado, a fim de conter a expansão da pobreza. Segundo ela, tal orientação repercutiu diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, cujos novos objetivos incluíram a expansão de seus sistemas públicos de ensino para a grande maioria da população. Contudo, tal expansão tem sido feita sem que isso signifique um aumento significativo de custos para o Estado:

Para cumprir os compromissos ali estabelecidos, os países em desenvolvimento tiveram que criar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações, sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. A redução das desigualdades sociais deveria ser alcançada a partir da expansão da educação, o que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência. (Oliveira, 2006, p.211).

A adoção de critérios empresariais de produtividade, eficácia e excelência, foi a resposta declarada pelos governos para viabilizar a expansão dos sistemas públicos de ensino sintonizada com as reformas de Estado, orientada pelo corte de gastos públicos, que tem gerado fragilização da qualidade do ensino e precarização do trabalho realizado.

Analisando as mudanças no sistema público de ensino e suas relações com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho (e nas relações sociais entre os indivíduos), Kuenzer(1999) interpreta que enquanto o modelo produtivo de base taylorista/fordista privilegiava a racionalidade formal e técnica, baseada numa pedagogia tradicional, as recentes mudanças da base eletromecânica para a base microeletrônica passaram a exigir dos trabalhadores e, conseqüentemente, da escola, o desenvolvimento de “habilidades cognitivas e comportamentais tais como a análise, a síntese, o estabelecimento de relações, a rapidez e criatividade em face de situações desconhecidas e a capacidade de trabalhar em grupo”, habilidades que a pedagogia tradicional não era capaz de dar conta. Assim, tanto à escola quanto ao professor novas práticas passaram a ser exigidas, ampliando-se o papel do professor, que deveria ser capaz de “apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho”(ibid., p.170) e adaptar-se à elas, “de modo a identificar as novas demandas de educação” (idem).

Entretanto não é o que vem ocorrendo. Segundo a própria autora, a configuração da educação baseada no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais diz respeito apenas a uma minoria destinada a ocupar os principais postos de trabalho disponíveis no mercado, vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à direção. A grande massa dos alunos, chamada por ela de “sobrantes”, estaria excluída do processo de inserção social e escolar nesse caso. Para a maioria da população, a educação escolar oferecida atualmente apenas suprirá as necessidades básicas voltadas à mera socialização na tentativa de impedir os jovens de serem violentos, mantendo apenas a promessa de educação para o maior número de alunos com a menor quantidade de recursos possível.

Embora cruamente elitista, esse modelo é perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada, em que a ninguém ocorreria oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade, portanto cara, aos sobrantes. Estes, sobram; precisam apenas de educação fundamental para que não sejam violentos – embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com o narcotráfico –, para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam Aids, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do “desenvolvimento”.(Kuenzer, 1999, p.180)

Esse cenário vem fazendo com que se delineasse no país um modelo educacional duplo, ou seja, de um lado, uma escola (em geral, privada) voltada às camadas mais privilegiadas da sociedade, com a missão de promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas e comportamentais dos seus alunos, e, de outro, uma escola voltada às massas,

capaz apenas de prometer suprir suas necessidades básicas, sob o argumento da democratização da educação ‘para todos’.

No Brasil dos sobrantes, há, claramente, uma alteração no papel histórico da escola, que deve agora cumprir com um mero papel socializador que até então não era seu. Como Kuenzer anuncia, para a educação das massas, a socialização é mais importante que o conhecimento, afinal, esta parcela da sociedade estará, de qualquer maneira, excluída do mundo do trabalho ou, na melhor das hipóteses, condenada ao exercício de postos de trabalho totalmente precários.

Por outro lado, a chegada dos sobrantes tem colocado novos desafios ao modelo educacional adotado:

A escola também assiste a um ruir dos seus muros, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências. Podemos citar a concorrência cada vez maior da informação difundida pelos meios eletrônicos; a convivência crescente com situações de violência, ou mesmo a polêmica em torno da participação dos pais na avaliação dos professores e da escola. Contudo, a evidência mais determinante foi e é o processo de massificação da escola pública, que significou a superação das barreiras que antes impediam as camadas populares de frequentarem-na. De fato, as escolas públicas de ensino médio no Brasil, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros”, segundo Bourdieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. (Dayrell, 2007, p.1115-1116)

Junto com os novos sujeitos advindos da massificação do Ensino Médio, há de ser levado em conta também os novos padrões sociais, além do desenvolvimento da televisão, do computador e outros recursos audiovisuais colocaram os principais instrumentos do professor (a palavra escrita e falada) em xeque, levando inclusive a escola a não mais possuir o monopólio do conhecimento. Assim Lourencetti(2008, p.13) interpreta tais mudanças:

Voltando-se a um passado recente, há uns 40 ou 50 anos, e comparando-o com o momento atual, perceberemos quantas mudanças ocorreram e interferiram decisivamente na sociedade brasileira, incluindo a vida dos professores e das escolas. A chegada da TV e, mais recentemente, do computador, do fax, da Internet e da TV a cabo possibilitou a formação de redes de informação cada vez mais internacionalizadas e ágeis, minimizando o monopólio da transmissão de conhecimentos pela escola. Por outro lado, as mudanças também atingiram as famílias e as instituições sociais. No passado a função de socialização, transmissão de valores morais, hábitos e atitudes era claramente um papel da família. Mas o esgarçamento do tecido social e as novas formas de organização das famílias podem também implicar fragilidades nesse processo.

Todas essas transformações trazem também novos desafios a esse jovem, que questiona a relevância dos conteúdos escolares e deve tornar-se senhor do seu aprendizado, como analisa Dayrell(2007, p.1122):

A tensão entre ser aluno e ser jovem se manifesta também na relação com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem. Nas pesquisas já citadas, tem sido reiterada a crítica dos alunos a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os “situem na matéria”, ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana. Por outro lado, o investimento dos alunos e o seu envolvimento com as disciplinas são diferenciados, dependendo da forma como cada um elabora o seu estatuto como aluno, mas também com a capacidade de atribuir sentido ao que é ensinado, condição essencial para a aprendizagem.

Fanfani(2006) alerta que entender as mudanças sociais é fundamental para compreender suas interferências nas reformas que estão sendo implantadas no ensino, pois a sociedade tende a esperar da escola mais do que ela pode oferecer. Nesse sentido, tanto ele quanto Dayrell(2007) apontam para o risco de uma hiperresponsabilização da escola.

É importante destacar que as mudanças sociais e culturais na educação escolar não é preocupação exclusivamente brasileira. Galvin(2006), analisando a realidade educacional espanhola, aponta a existência do que ela classificou como “rede dupla”, ou seja, uma rede educacional dividida, onde há escolas para ricos e para pobres. De acordo com o nível de renda e com a situação sociocultural das famílias e da comunidade onde se inserem, há diferentes escolas, com diferentes modelos educacionais e diferentes conteúdos a serem ensinados, para atender às suas necessidades. Seu artigo sugere que a Espanha – européia e rica – também tem vivido um sistema educacional bastante parecido com o brasileiro, sobretudo se considerarmos a análise do modelo educacional denunciado por Kuenzer. Como nos lembra Brandão(1983)³, num artigo já clássico sintetizando dados de pesquisa sobre fracasso escolar nos anos 1980 no Brasil, ela, reconhecendo a importância da qualidade da escola para os “alunos pobres”, já apontava como um “efeito perverso do nosso sistema de ensino, encarado como natural pela maioria dos professores”, que “os alunos de camadas populares são absorvidos pelas escolas de condições mais precárias”, e questionava: será justo que o país ofereça “as piores condições de ensino exatamente para os que dependem exclusivamente da escola para ter acesso ao saber que tem valor social ?” (Brandão, 1983,

³ No histórico Seminário “Didática em Questão”, organizado por Vera Candau no Rio de Janeiro, em 1983.

p.57). Infelizmente, contrariando a lógica do que deveria ser, ou seja, a superação deste “efeito perverso”, ainda encontramos esta realidade nas escolas.

Uma rápida observação das escolas públicas brasileiras, apesar de todas as reformas educacionais, nos mostra uma realidade tão perversa quanto a verificada por Brandão nos anos 1980. As escolas mais problemáticas com alunado menos favorecido e com maiores dificuldades de aprendizado (portanto, dependendo muito mais da escola para ter acesso ao valor social) deveriam contar com boas escolas e professores mais experientes e preparados para o enfrentamento das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, mas a realidade nos mostra exatamente o oposto, como sintetiza Dias-da-Silva(2008, p.428):

Nossas pesquisas têm encontrado uma escola pública cujo papel fica cada dia mais nebuloso, os professores cada vez mais desalentados e os consensos sobre o conhecimento escolar cada vez mais esgarçados... Escola pública que, impactada pelo papel assistencialista defendido pelas reformas educacionais sob o argumento da inclusão social, vem tendo sua função histórica deformada. Quer pela deturpação do regime de progressão continuada ou compreensão equivocada dos ciclos de aprendizagem, quer pela propagação de slogans pretensamente construtivistas (Chakur, 2006), além da indignação e desencanto dos educadores, talvez estejamos presenciando um desastroso *laissez-faire* pedagógico.

Parece imperioso reconhecermos que nossas reformas educacionais têm levado a resultados alarmantes: jovens privados do conhecimento socialmente valorizado, ou alunos ‘pseudo-escolarizados’. Pois em prol de um ensino mais socializador, em nome da inclusão social, nossos currículos escolares foram sendo esvaziados dos seus conteúdos, fragilizando o domínio do conhecimento pelos ‘sobrantes’. Os alarmantes índices de fracasso escolar perpetuados pelos sistemas de avaliação implantados pelas reformas educacionais colocadas em prática no país confirmam que milhares de jovens estão concluindo os seus estudos sem dominarem ao menos os conteúdos básicos para compreenderem a realidade e/ou prosseguirem seus estudos. Concordamos com a análise de Dayrell(2007, p.1123) sobre a perversidade da desescolarização de nossos jovens:

Dessa forma, a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Neste caso, a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, gera a produção do fracasso escolar e pessoal. Como alerta Dubet (2006), o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar este projeto.

Por outro lado, Oliveira(2004) analisa que esse conjunto de mudanças pela qual passou o sistema público de ensino, sobretudo o Ensino Médio, foi responsável por aumentar a esfera de responsabilização do professor, que se viu impelido a responsabilizar-se por funções até então alheias à sua esfera de atuação. Para a autora, as reformas implantadas aliadas à própria expansão do ensino escolar realizada segundo esses preceitos contribuíram para essa maior responsabilização:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante... (Oliveira, 2004, p.1132).

Também Esteve(2006) confirma essa interpretação de que as mudanças efetuadas no papel histórico da escola contribuíram para deixar o professor sem saber o que fazer. São tantas as funções a serem desempenhadas hoje pelo professor que sua função histórica - a de ensinar - acabou sendo deixada para trás. Diante do modelo de formação recebido (aligeirada), das condições de trabalho e das pressões sociais que a escola recebe, os professores acabam perdendo a sua identificação com a escola.

No enalço da reestruturação do papel da escola, é inevitável que a profissão docente esteja vivenciando um momento de mudanças na configuração do seu trabalho, pois “as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico” (Oliveira, 2003).

De acordo com Hypolito(1999), a profissionalização docente tem sido, ao longo da história nacional recente, tema recorrente de reivindicação por parte dos professores e de combate por parte do poder público. Na tentativa de garantir a sua autonomia pedagógica e docente, os professores lutam pela profissionalização da profissão. O governo, por sua vez, usa esse discurso como argumento favorável à tentativa de aumentar o controle sobre a categoria profissional e ainda de responsabilizá-los pelas mazelas da educação. Já Cunha(1999, p.129-130), apesar de reafirmar a posição dos professores, defendendo a luta do magistério em defesa da profissionalização, alerta que esse processo nunca chegou a concretizar-se plenamente, pois os valores ligados a ela remetem à “competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão” e uma conduta “baseada num código de ética”(idem), características ainda não conquistadas integralmente pelo magistério. Diante disso, a autora pondera:

Nas sociedades contemporâneas, as profissões liberais têm sido o parâmetro de profissão, justamente por atenderem aos atributos reconhecidos como próprios de uma profissão. O magistério, devido a sua origem ligada especialmente à catequese, ao artesanato e à maternidade e, em razão de sua majoritária condição de assalariado dependente da estrutura pública ou privada, nunca chegou a ter esse estatuto. (Cunha, 1999, p.130).

Vale lembrar que a constituição da profissão professor decorre do desenvolvimento do capitalismo moderno e do crescimento do processo de urbanização, que levaram à necessidade de ampliação da oferta escolar, implicando “um processo de flexibilização e abertura, com a chamada de leigos para colaborar com a tarefa de ensinar” (Hypolito, 1999, p.83), originalmente exercida pelo clero. No entanto, esses “leigos” deveriam firmar um compromisso com a Igreja, de onde advém a idéia da docência como um sacerdócio presente, em menor grau, até hoje entre nós. O surgimento de um sistema público de educação, desvinculado da Igreja, foi decisivo para a organização da carreira docente, a partir do “processo de funcionarização do professorado” (Hypolito, 1999, p.84), que incluiu, dentre outros, a assimilação pelo Estado de parte dos reclamos por profissionalização e também o aumento do controle estatal sobre o exercício docente.

Ou seja, o processo de profissionalização da carreira docente foi sempre ambíguo, na medida em que, ao mesmo tempo em que a sua busca levava a caminhos que melhoravam a condição da profissão docente, ela também propiciou a perda crescente de controle e autonomia dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Para os professores, essa luta confunde-se com a obtenção de uma real autonomia pedagógica e docente que propicie, além do controle sobre o seu próprio trabalho, melhores condições materiais e organização do sistema escolar. Para o poder público, o discurso acerca da profissionalização do magistério está diretamente ligado ao aumento do controle do Estado sobre a educação, que muitas vezes implicou processos de enfraquecimento da classe professoral, eternamente responsabilizada pelo insucesso das políticas educacionais adotadas .

Segundo Popkewitz(1995), as características ideais na definição de uma profissão são a autonomia, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre as remunerações e a ética do trabalho. Porém, observa o autor, tal idealização é frágil, pois ignora as lutas políticas, os confrontos e os compromissos que estão envolvidos no processo de formação das profissões. Usualmente, o termo profissão tem sido utilizado para identificar grupos altamente formados, competentes, especializados e dedicados, correspondendo eficientemente à confiança pública.

Entretanto esta correspondência é muito mais que uma simples declaração de confiança pública: é uma categoria social, utilizada para conceder posição e prestígio social (por vezes também privilégios) a alguns grupos.

Historicamente, a profissão docente sempre esteve permeada pela ambivalência em relação à sua verdadeira função: agentes culturais versus agentes políticos, aldeões versus burgueses, profissionais versus proletários (Paganini-da-Silva, 2006). No estudo já clássico de Enguita (1991), ele aponta que a profissionalização abrange cinco características básicas: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação. Já a proletarização é encarada como um processo que tira dos trabalhadores o controle sobre os meios de produção e o objetivo e organização do seu trabalho. Entre a profissionalização e a proletarização, Enguita interpreta que os professores estariam situados numa posição intermediária e contraditória, caracterizada como uma “semiprofissão”, pois o processo de profissionalização da carreira docente foi sempre ambíguo, na medida em que a sua busca por prerrogativas profissionais vem aliada a sua subordinação institucional, que propicia a perda crescente de controle e autonomia dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Considerando profissionalização dos professores como “um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder” (Cunha, 1999, p.132), concordamos que profissionalização é “um significado preso à formação de qualidade, a condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, ao controle sobre os processos de ensinar e aprender e à democratização da organização escolar” (Hypolito, 1999, p.97). Ou seja, profissionalização precisa ser considerada como um aspecto ligado tanto à necessidade da exigência de formação específica dos indivíduos para atuarem na área da educação/magistério quanto à sua luta (contínua) pela melhora das condições de trabalho que lhes são oferecidas, questões indissociáveis para favorecer a realização de um trabalho comprometido que resulte em reconhecimento social da figura do professor.

Cumprе então questionar: os professores brasileiros tem asseguradas suas condições de profissionalização ? Em relação à necessidade de exigência de formação específica para o magistério, destacamos que ela não vem sendo cumprida plenamente em muitos estados. É comum encontrarmos professores lecionando nos sistemas públicos de ensino sem possuírem a habilitação adequada para o exercício do magistério. Survey realizado pela Unesco (em

2004) com mais de 5 mil professores brasileiros, indica que aproximadamente 40% dos professores que atuam no ensino fundamental e 20% dos professores que atuam no ensino médio não possui o ensino superior com formação pedagógica, ou seja, não são professores habilitados para o exercício do magistério(Unesco,2004). A pesquisa aponta, ainda, que 53% dos professores investigados começaram a lecionar antes de estarem formados, ainda como alunos dos cursos de graduação. Diante destes dados, podemos concluir que advogados ou economistas (profissionais de outras áreas) e ainda os alunos dos cursos de licenciatura podem “disputar” aulas com professores devidamente habilitados para o ensino de determinada disciplina, ou assumi-las em locais onde não há professores disponíveis. Permitir que profissionais sem formação para o magistério (ou mesmo alunos de graduação) atuem como professores é permitir que leigos assumam uma tarefa para a qual podem ser incapazes de compreender a complexidade. Pior: podem contribuir para que os professores sejam responsabilizados pela má qualidade do ensino nacional.

Não há dúvida em reconhecer que a presença de professores não-habilitados é um sinal claro da crise que permeia a educação brasileira. A tese de Patinha(1999) aponta que a presença de professores leigos⁴ nas escolas, sobretudo nas escolas públicas do Estado de São Paulo, vem deixando de ser uma exceção e tornando-se uma constante em decorrência da falta de professores habilitados interessados em lecionar nas disciplinas que compõem a grade curricular. Ao detectar o grande número de professores leigos presentes no quadro de professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), ela sinalizou que este é um sintoma claro da crise educacional gerada pela adoção de políticas públicas que tendem a minimizar os custos e descentralizar a responsabilidade pela educação pública no nosso Estado.

A análise da autora aponta que o processo contínuo de desprofissionalização da profissão docente é resultado não somente da piora constante das condições de trabalho oferecidas aos professores (tais como baixos salários, falta de apoio técnico nas escolas, sobrecarga de funções da profissão) mas, principalmente, à inadequabilidade da formação inicial e continuada oferecida aos mesmos. Assim, para os mais jovens, a profissão de professor torna-se menos atrativa que as demais profissões, tornando-se apenas uma ocupação

⁴ – Entendemos como professores leigos os profissionais não-habilitados para o exercício da função docente que atuam nas escolas como professores.

passageira enquanto buscam melhores colocações no mercado de trabalho. Ou seja, a atividade docente, para muitos jovens, torna-se apenas um “bico” para garantir a sua sobrevivência enquanto aguardam outra colocação no mercado (em sua área de formação), e portanto estes professores não habilitados podem abandonar a profissão a qualquer momento, inviabilizando esforços públicos para a sua formação em serviço.

A tese de Inforsato(1995) também sustenta essa posição, ao alertar que a falta de identificação da maioria dos jovens com a profissão é um fator a ser levado em conta quando analisamos o processo de desprofissionalização do magistério. O processo de proletarização e desprestígio social é um fator quase determinante da escassez de candidatos ao magistério e ao abandono da profissão. Infelizmente, muitas vezes, a profissão professor é vista como aquela a ser ocupada por aqueles que não conseguiram um emprego “melhor” ou daqueles que estão “aguardando” a oportunidade de melhorar e ou prosseguir com seus estudos direcionando-se para a pesquisa. Como afirma Enge(2004, p.25): “parece difícil afirmar que o magistério se configura como uma escolha profissional, ou uma opção”, pois “acaba sendo o destino ocupacional em que muitos licenciados permanecem enquanto não encontram outra colocação”(idem).

Quase desnecessário registrar que a presença de professores sem a devida habilitação para o magistério nos sistemas públicos de ensino significa uma piora considerável na qualidade do processo educativo. E mais, como adverte Patinha(1999, p.36):

Além das suas possíveis limitações pedagógicas, a presença de professores não-habilitados pode acarretar um agravamento na qualidade do processo educativo devido aos altos índices de rotatividade nos quadros de professores (fenômeno decorrente não apenas da habilitação ou não do profissional docente). Esses problemas podem colocar como **passíveis de fracasso todas as inovações e reformas pedagógicas, implantadas em nome de uma melhoria do ensino.** (grifo nosso)

Ou seja, a presença dos professores não-habilitados nos permite também afirmar que a tendência evidenciada é oposta à tendência geral das instituições e organizações sociais. Enquanto grande parte das profissões passa a exigir, cada vez mais, formação específica para o desempenho de determinada atividade profissional, no campo educacional abrem-se as portas para que profissionais de outras áreas sejam admitidos para trabalhar no ensino sem a formação necessária, ou, talvez pior, admitem-se pessoas com formação aligeirada e precária. Ou seja, a desregulamentação do trabalho docente viabilizada por “medidas” tomadas

verticalmente para suprir a falta de professores devidamente habilitados (causada, entre outras, pelas péssimas condições de trabalho oferecidas), pode estar abrindo “portas” para que não-habilitados sejam admitidos como professores, acirrando ainda mais o processo de desprofissionalização da carreira docente e, ainda, colaborando com a baixa qualidade do ensino ofertado. Afinal, apesar das divergências entre os especialistas acerca do magistério ser ou não uma profissão, a necessidade de formação específica é traço unânime para caracterizar a profissão professor, como analisam Ludke e Boeing(2004) e confirma Santos(2006, p.13):

Com relação a autores internacionais, inúmeras são as considerações sobre a definição da profissão docente. Porém, uma questão se faz presente em todas essas análises: a constatação da indispensável necessidade de uma formação que autorize o exercício da profissão, ou seja, o exercício da docência exige que haja legitimação social, inicialmente embasada na formação e, posteriormente, de forma legal nas instâncias educacionais...

A necessidade de formação é legítima e é imprescindível. Sua negação pode ser entendida claramente como uma atitude de desqualificação da profissão docente. Como provoca Paiva(2002, p.75-76): “Uma síntese do debate permite apontar que embora se tome muitas vezes o professor como centro de interesse da mudança qualitativa da escola, o que se nota é uma escassa real atitude face à sua qualificação”.

Ainda tratando da necessidade dos professores cumprirem novas tarefas diante das reformas em andamento, é importante também destacarmos que não houve mudanças significativas em relação à sua formação. Como já denunciava Esteve(1991, p.100):

Os professores do ensino primário continuam a ser formados de acordo com velhos modelos normativos, aos quais se juntaram, em muitos casos, as descobertas da psicologia da aprendizagem dos últimos vinte anos. Os professores do ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem por sombras pensam em formar professores.

Apesar de feita há quase 20 anos, sua constatação continua sendo totalmente válida: ainda hoje verificamos tal deficiência nos modelos de formação de professores oferecidos nas universidades brasileiras, que, se ao menos avançaram em relação à formação dos professores para o ciclo básico do ensino fundamental, exigindo também desses professores formação universitária, não houve, contudo, um avanço significativo no modelo de formação oferecido em nossas licenciaturas, pois ainda nessas instituições é oferecido um modelo de formação

que prioriza a pesquisa em prejuízo da parte voltada à formação didática do professor, confirmando novamente o pesquisador espanhol:

Não é portanto de estranhar que sofram autênticos “choques com a realidade”, ao passarem, sem preparação adequada, da investigação sobre química inorgânica, ou da sua tese de licenciatura sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar a quarenta crianças de um bairro degradado os conhecimentos mais elementares da química ou da filosofia. (Esteve, 1991, p.100).

Segundo Huberman(1995, p.39), esse “choque do real” seria proveniente da constatação da complexa situação encontrada nas escolas e a distância existente entre os ideais dos professores recém-formados e a realidade observada, e ainda da *descoberta*, que para o autor se traduziria no “entusiasmo inicial”(idem) por se sentir finalmente fazendo parte de um determinado corpo profissional.

Aliada a imperiosa necessidade de formação/habilitação docente, é igualmente imprescindível reconhecermos as (necessidade de melhoria das) condições de trabalho oferecidas aos professores como outro aspecto central do processo de profissionalização docente. Há uma série de fatores que influenciam direta ou indiretamente no trabalho do professor, determinando, em muitos casos, o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos como condições de trabalho um conjunto de fatores que permeiam o trabalho do professor, incidindo direta ou indiretamente no seu desempenho, conjunto que inclui as seguintes características arroladas por Gonçalves(2005, p.9):

A forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito de condições de trabalho.

Refletindo sobre isso, é fatal questionar: quais as condições de trabalho que têm sido oferecidas aos professores brasileiros ?

Várias pesquisas vêm apontando que vivemos um processo crescente de precarização e intensificação do trabalho docente (Oliveira(2003 e 2006), Santos(2006), Ludke e Boeing(2004), Dias-da-Silva(2005), Aranha(2007), Lourencetti(2006), entre outros), um movimento corre no sentido inverso ao da profissionalização da carreira.

Semelhante ao processo que esgarça as relações de emprego sob o modelo neoliberal, Oliveira aponta que os professores brasileiros tem sido submetidos a precarização do trabalho docente, cuja conceituação inclui:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004, p. 1140).

Quase desnecessário nos alongarmos sobre a precariedade dos salários docentes em nosso país, pois salário é elemento nuclear a qualquer profissional. Analisar as implicações da deterioração salarial do magistério como aspecto central para a “decadência” de seu prestígio social é questão recorrente para a maioria dos estudiosos do tema, como denunciam Lüdke e Boing(2004, p.1165):

Talvez o aspecto mais básico e decisivo, com relação a um processo de declínio da ocupação docente, tanto entre nossos professores como entre os da França, seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

A já clássica pesquisa de Siniscalco(2003) atesta que o Brasil está entre os países com pior salário para professores do mundo. E essa situação, além de aspecto decisivo para amplificar a intensificação do trabalho, incide diretamente na formação intelectual dos professores, pois suas precárias condições econômicas levam-nos a privarem-se também do acesso a bens culturais - tais como acesso a teatros/cinema, livros/jornais, etc. - comprometendo a qualidade de seu trabalho, como apontam Sampaio e Marin(2004, p.1211):

É quase evidente, por si, a relação de tais dados com as questões do currículo: o estudo, a atualização dos professores, o acompanhamento do que ocorre na esfera cultural e no mundo está fora do universo desses profissionais. O processo de realimentação quanto a informações, em geral, fica restrito à frequência a cursos de especialização, que muitos deles apontaram, ou estar sintonizado com o mundo é uma possibilidade que ocorre por meio da televisão, quando há tempo.

Outro fator que evidencia a precarização das condições de trabalho oferecidas aos professores é o crescente número de contratos de trabalho temporários e precários, que não asseguram qualquer garantia trabalhista ou salarial. Sujeito a esse tipo de contrato, além de comprometer o coletivo da escola pela fragilidade de planejamento pedagógico e laços com o

alunado, o professor passa a trabalhar constantemente sob a pressão de não saber se estará empregado no próximo ano ou mesmo no próximo mês. Vale lembrar que, além disso ocorrer em escolas privadas, esse mecanismo contratual tem sido bastante freqüente na rede estadual de ensino paulista, mediante o trabalho dos chamados ‘ professores eventuais’ , que tem atuado como professores substitutos, muitas vezes sem exigência de habilitação e sem qualquer direito trabalhista ou previdenciário. Além de conviver com a fragilidade do trabalho e conviver com a incerteza, ele está sujeito, constantemente, a relações de clientelismo dentro das escolas, como mostrou a pesquisa de Aranha(2007).

Mas talvez mais perversa que a precarização do emprego, seja a intensificação do trabalho a que os professores tem sido submetidos... Desde que o conceito foi apresentado por Apple(1995), para designar o fenômeno do aumento de carga de trabalho dos professores (comparado ao que antes realizavam), a intensificação passou a ser amplamente utilizada para ilustrar o conjunto de mudanças que destroem a sociabilidade do professor (acirrando seu isolamento profissional) e aumentam o rol de exigências que o professor tem que desenvolver para concretizar o seu papel (sem, contudo, ter tempo e/ou formação para tal). Novamente recorremos à análise de Oliveira (2004, p.1132):

Desta maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

A tese de Lourencetti(2006), fazendo uso deste conceito, procurou explorar os indícios desta situação no trabalho de professores secundários⁵ de escolas públicas paulistas, dando voz a bons e comprometidos professores a respeito do seu próprio trabalho. Apesar do reduzido número de sujeitos, consideramos que suas interpretações e conclusões acerca do processo de intensificação do trabalho docente dão bases sólidas para qualquer tentativa de análise mais aprofundada da realidade vivida pelos professores brasileiros atualmente. Os resultados de sua pesquisa apontam para a existência de um profissional impactado pelas reformas, evidenciando que “os professores estão se sentindo sobrecarregados e insatisfeitos,

⁵ - A pesquisadora utiliza a expressão “professores secundários” para caracterizar os professores que atuam no ciclo II do ensino Fundamental e ainda no Ensino Médio.

sobretudo pelo excesso de responsabilização e perda da especificidade do papel de ensinar” (Lourencetti, 2006, p.6). Ela destaca como aspectos que contribuem para o processo de intensificação do trabalho docente desde a sobrecarga de atividades e tarefas a que os professores estão submetidos mediante mecanismos de cobrança e pressão por certos resultados, até sua falta de tempo, oriundo de jornadas exaustivas de trabalho, comprometendo o planejamento e a organização do trabalho.

Como já sinalizado, destaque merece a implicação direta da constante perda de poder aquisitivo do magistério: por conta dos baixos salários, muitos docentes acabam dobrando (ou até triplicando, em alguns casos) sua jornada de trabalho, a fim de complementarem a sua renda atuando em diferentes sistemas de ensino ou até mesmo trabalhando, simultaneamente, em outras áreas, como nos lembra Oliveira(2006). E isso acaba gerando dois sérios problemas: a falta de tempo dos professores nesta condição e a rotatividade e itinerância do local de trabalho:

Parece uma conseqüência direta, senão vejamos: os professores ganham mal, precisam pegar muitas aulas e/ou ter mais de um emprego para ganhar um salário um pouco melhor, um salário que permita a manutenção e o sustento da casa. Conseqüentemente têm pouco tempo para pesquisar, estudar, planejar uma aula diferente. Entretanto, mesmo os professores que só se dedicam à escola pública, também reclamaram da falta de tempo para pensar o trabalho até porque lecionam em 8 ou 10 classes diferentes. (Lourencetti, 2006, p.8-9).

A falta de tempo traz sérias conseqüências para o trabalho do professor. O professor se vê, ao mesmo tempo, impedido de buscar novas alternativas pedagógicas para serem utilizadas em suas aulas e incapaz de suprir, com qualidade, às necessidades de aprendizado dos seus alunos. Ou seja, a falta de tempo, gerada pela necessidade de dobrar jornadas de trabalho advindas dos baixos salários que os professores têm recebido é responsável por uma perda de qualidade no processo de ensino e aprendizagem. E a isso podemos ainda somar a falta de identidade com a escola dos professores que, para cumprirem uma jornada grande de trabalho, assumem aulas em várias escolas, inviabilizando o contato com seus pares, e resultando num agravante da situação de isolamento profissional iniciada pela incapacidade de ser desenvolvido, nas escolas, um trabalho coletivo eficaz. Dias-da-Silva(2005) aponta que na maioria das escolas públicas dos “sobrantes” o corpo docente é, sobretudo, marcado pela itinerância. Os professores acabam assumindo aulas em várias escolas e isso faz com que os mesmos vivam correndo para cumprirem a sua jornada de trabalho, inviabilizando sua familiaridade com a escola e com os seus colegas de trabalho, tornando “praticamente

impossível encontrar um horário comum entre todos os professores para que se efetive uma real possibilidade de trabalho coletivo”(ibid., p.7), impossibilitando o desenvolvimento de um trabalho educacional de qualidade.

Junto com a itinerância, reforçando mais uma característica da precariedade das condições de trabalho oferecidas aos professores, está o processo de rotatividade a que estão submetidos:

Assim, à itinerância e ao absenteísmo agrega-se a rotatividade: a cada ano repete-se a possibilidade de troca de escolas. Seja advinda de solicitação de remoção pelo próprio professor (sempre interessado em lecionar no bairro mas próximo à sua residência, por necessidade econômica ou preocupado em aumentar seu status profissional incorporando-se a um corpo docente de escola de maior prestígio, quase sempre localizado em bairros nobres da cidade), seja pela condição de precariedade do contrato de trabalho que os professores mais jovens ou não efetivos são submetidos, repete-se anual, ou semestralmente, a possibilidade de troca(s) de escola(s), implicando desgaste físico e emocional para professores e membros do staff administrativo. (ibid., 2005, p.8)

Portanto, a possibilidade de trabalho coletivo na escola parece absolutamente comprometido pelas condições de trabalho que tem sido propostas aos professores, questão apontada tanto pela tese de Lourencetti(2004) quanto de Fernandes(2008). Importante destacar também a pesquisa de Guarnieri(2005) que, ao denunciar a ausência quase que total de apoio pedagógico aos professores iniciantes, aponta aspecto central para compreensão da fragilidade de seu trabalho pedagógico, ampliando seu isolamento da equipe escolar.

Tanto a tese de Lourencetti (2004) quanto a de Fernandes(2008) apontam também outro decisivo fator que acirra a intensificação do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas: a necessidade dos professores administrarem a imposição de projetos oriundos das instâncias superiores de decisão, impactando ainda mais a sua rotina de trabalho. A sobrecarga de trabalho vem sendo acirrada pela crescente cobrança imposta aos professores, diante da necessidade de implementação de medidas reformistas aliadas a avaliação de desempenho:

No caso dessa cobrança, há na realidade um **mecanismo de controle do trabalhador** tanto em nível pessoal (têm bônus aquele professor que faltar menos) quanto em nível organizacional (a escola recebe verba se não tiver retidos ou evadidos) – traço empresarial básico no modelo neoliberal de produção e mais um sinal da intensificação do trabalho docente. (Lourencetti, 2006, p.7).

Em síntese, podemos caracterizar a intensificação do trabalho docente como “um processo em que os docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente” (Hypolito, 2008, p.6). Assim, perda de identidade, intensificação do seu trabalho e isolamento profissional são alguns dos traços vividos atualmente pelos nossos professores que dificultam a transformação da escola e construção de projeto educativo próprio, como preconizam as reformas educativas. Como denuncia Pereira(2007, p.90):

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e saberes. O professor torna-se um mero “dador de aulas”. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente.

Felizmente, por outro lado, vale destacarmos que os resultados das pesquisas de Lourencetti (2006) e Fernandes (2008) apontam indícios de que os bons e comprometidos professores da rede pública estadual, apesar de sofrerem as consequências da intensificação do trabalho, tem reagido à aplicação desses ‘pacotes reformistas’. Apesar de sentirem-se bastante impactados pelas reformas, as pesquisas sinalizam que esse professor age e reage criticamente à essas imposições, sobretudo quanto ao seu ‘novo papel’. Entretanto, vale lembrar também que, repetidas vezes, a fragilidade de suas condições de trabalho têm prejudicado a saúde dos professores. Diante de condições tão adversas, muitos sentem-se demasiadamente cansados, desanimados, incapazes e, alguns, acabam apresentando sinais de problemas físicos e psicológicos, como denunciam Dias-da-Silva e Fernandes(2006):

É fundamental registrar que a responsabilização da escola por questões sociais mais amplas, a sobrecarga de trabalho, o enfraquecimento do poder do magistério ou mesmo a baixa expectativa com relação à escola, parecem características do ofício de professor neste final de século, não apenas no Brasil, mas em diversas partes do mundo desenvolvido ou subdesenvolvido. Esse contexto vem gestando entre nossos professores alarmantes índices de “burnout” (Codo, 1999), doença profissional cujo mal-estar tem levado milhares de professores ao abandono da profissão e, o que é pior, ao desinvestimento e desânimo com seu trabalho cotidiano, fatos diretamente associados ao descrédito e desarticulação política da categoria profissional que havia se fortalecido nos anos oitenta.

Interpretando os riscos de todo esse quadro político para a desprofissionalização do magistério, concordamos com Hypólito(2008, p.6-7) quanto sintetiza o processo de intensificação do trabalho docente mediante algumas características, a saber:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica na falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica em uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o essencial”é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de gerência são incrementadas;
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo.

Apesar de o autor ponderar que tais processos não são uniformes, que acontecem de maneira mais ou menos acentuada, estamos convencidos que o processo de intensificação do trabalho docente está diretamente associado ao que Giroux(1997) caracterizou como “pedagogias de gerenciamento”, essencial para implantação de reformas educacionais que ignoram os professores:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. (ibid., p. 160)

Concordamos com o autor que as atuais reformas tendem a minimizar o papel do professor na concepção e definição do currículo, resumindo seu papel ao de meros executores aptos apenas a cumprir as determinações de especialistas. Ao ignorar os professores e suas condições de trabalho, precisamos reconhecer que as reformas educacionais colocadas em

prática nos últimos anos demonstram pouca confiança na capacidade dos professores das escolas públicas de serem senhores do seu próprio trabalho, como nos ensina o próprio autor:

Muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional. (Giroux, 1997, p.157)

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que foram ignorados quando da sua formulação, os mesmos professores estão sendo responsabilizados pelo fracasso das reformas educacionais, sob um discurso que os acusa de incompetentes ou de ‘resistentes à mudança’... Como já apontamos, para o poder público, muitas vezes o discurso acerca da profissionalização do magistério aparece ligado ao aumento do controle do Estado sobre a educação, através de processos que resultam no enfraquecimento do magistério, hiperresponsabilizando-o pelo insucesso das políticas educacionais adotadas. Dadas suas condições de trabalho, concordamos com a análise de Dias-da-Silva(2008) - é impossível concordarmos com o discurso dos reformadores que culpabiliza os docentes:

Reiteradamente nossos resultados de pesquisas (DIAS-DA-SILVA E FERNANDES, 2006) vêm ressaltando a pauperização salarial, a precarização das condições de trabalho (incluindo, sobretudo, a itinerância entre escolas, a rotatividade e o absenteísmo) e as dificuldades em organizar o trabalho coletivo no interior as escolas (destaque para a imposição de projetos, a fragilização do papel do coordenador pedagógico e a deturpação dos objetivos dos encontros coletivos) como aspectos nevrálgicos para o trabalho docente. (Dias-da-Silva, 2008, p.429)

Em síntese, podemos afirmar que vivemos um momento de profundas transformações sociais e políticas, decorrentes da reordenação do papel do Estado, com alterações decisivas para o sistema educacional público mediante imposição de reformas educacionais que implicaram alterações administrativo-gerenciais nos sistemas escolares, que no Brasil foram materializadas após a promulgação da LDBEN 9.394/96.

Sob a égide de projetos reformadores, nossa escola pública parece estar se tornando numa instituição profundamente precarizada que, em nome da inclusão social, pode estar apenas menosprezando o conhecimento socialmente valorizado fragilizando os currículos escolares e acirrando apenas o papel de socialização dos jovens sobrantes de uma sociedade

que se omite na construção de políticas públicas que possam lhes assegurar perspectivas de futuro.

Sob a égide de projetos reformadores, nossos professores se viram num processo inevitável de re-significação da sua profissão, marcado pelo divórcio entre a concepção e a execução do ensino, onde a concepção tornou-se a responsabilidade de uns poucos especialistas, e os professores reduzidos a meros técnicos responsáveis apenas por aplicar as ‘soluções’ concebidas por aqueles. Talvez pior, reformas que tem acirrado as condições de desprofissionalização dos docentes – seja admitindo professores com precariedade de formação profissional seja sujeitando-os a condições precarizadas de trabalho docente mediante contratos precários de trabalho e salários degradados . Além disso, os professores estão também sendo expostos a um processo de intensificação do trabalho dentro das escolas que engloba desde a sobrecarga de tarefas e exigências até a falta de tempo para pensar o trabalho.

É sob todo esse cenário que, a partir de 2009, entra em cena um novo personagem : a inclusão da disciplina Sociologia nos currículos do Ensino Médio em todo país, mediante a aprovação da Lei 11.684/08. Ficamos nos perguntando: terá sido tal aprovação fruto de uma luta histórica travada pela área pelo reconhecimento da importância dos conhecimentos da Sociologia, ou terá sido apenas mais uma medida imposta pelas reformas educacionais ? Tal questionamento é inevitável, visto que tal aprovação não veio acompanhada de outras mudanças tão importantes quanto, como por exemplo a valorização da profissão através de melhores condições de trabalho.

Considerando a interpretação de Giroux(1997) sobre o trabalho docente e as pedagogias de gerenciamento pressupostas pelas reformas educacionais, cabe-nos questionar: a implantação da disciplina implicará que seus professores, ao invés de sujeitos de seu trabalho, sejam meros ‘aplicadores’ de ‘soluções técnicas simplificadas’ impostas pelos especialistas, como analisou Hypólito(2008) ?

Se a disciplina entra numa escola pública fragilizada com professores submetidos a processos de precarização e intensificação de trabalho, terá a inclusão da disciplina condições para ser bem sucedida como **inovação** que traga uma contribuição efetiva para a **humanização de nossos jovens estudantes** ? Ou sua inclusão nas grades curriculares será apenas um **remendo legalista** que poderá acirrar ainda mais as críticas à sua efetiva necessidade e legitimidade, transformando-se em mais uma **cilada educacional** ? E mais:

terão os educadores consciência dessas condições adversas que a disciplina enfrentará nas escolas públicas, ou, entorpecidos pela tão esperada inclusão da disciplina, eles ignoram tais condições ?

Tendo em vista as condições objetivas de nossas escolas públicas, e o mapeamento bibliográfico prévio que realizei, **minha hipótese é que a implantação aligeirada da nova disciplina poderá comprometer sua legitimidade no currículo do Ensino Médio, mesmo sendo fruto de uma luta histórica travada pelos profissionais da área, tendo em vista que sua implantação não veio aliada um projeto educativo que valorize o conhecimento científico e a melhores condições de profissionalização para seus professores.** Neste sentido, temo que a obrigatoriedade da inclusão da disciplina pode não representar o avanço desejado pelos sociólogos e educadores, mas sim (outra) cilada de nossas reformas educacionais⁶, como adverte Dias-da-Silva(2005, p.385 e 400):

O paradoxo social que presenciamos parece se repetir na área de educação escolar, sobretudo nas investigações e estudos sobre trabalho docente e formação de professores, levando-nos a **ciladas perigosas**, as quais implicam que os anúncios de avanços na concepção de política educacional podem ter se transformado em retrocessos sociais.... Ao tentar analisar as difíceis questões com que temos nos defrontado e problematizá-las como ciladas, gostaria de provocar uma reflexão no sentido de que talvez tenhamos sido ou estejamos sendo enganados. Ciladas são meios ardilosos, são estratégias astutas para iludir... Nesse sentido, indiscutivelmente a melhor forma de evitar armadilhas é descobrir que elas existem. Só assim podemos buscar instrumentos para enfrentá-las ou desarmá-las.

Tendo como pano de fundo as reformas educacionais e o referencial acerca da precarização de desprofissionalização da carreira docente, **o objetivo geral dessa dissertação é sinalizar alguns caminhos e ciladas para o trabalho docente, decorrentes da implantação da nova disciplina no currículo do Ensino Médio, já que a mesma encontra-se num momento crucial para a construção da sua legitimidade.**

Para tanto, trabalharei com os seguintes objetivos específicos:

⁶ - Se lembrarmos que, no Estado de São Paulo, a SEE implantou a nova disciplina em 2009 mediante a inclusão de uma única aula semanal (com 50 minutos de duração), sem qualquer exigência mínima de formação específica na área para seus professores, e somarmos a isso as condições de trabalho que estão sendo oferecidas aos professores, inclusive a intensificação a que estão expostos, talvez fique objetivada nossa interpretação como 'cilada'.

- Mapear a trajetória da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio brasileiro, trazendo à tona os embates que justificaram, ao longo da história da educação brasileira, sua presença ou ausência, interpretando sua recém-inclusão no currículo do Ensino Médio como fruto de uma luta histórica de sociólogos e educadores, e não apenas como mais uma medida reformista vinculada à fragilização da educação escolar;
- Problematizar algumas questões nevrálgicas para análise dos desafios que estão postos para a construção da Sociologia como conteúdo escolar e sua estruturação curricular, mediante análise dos argumentos que justificam sua inclusão no Ensino Médio e as respostas que os sociólogos têm oferecido sobre sua relevância e sentido, incluindo análise de documentos oficiais sobre o tema, com destaque para as Orientações Curriculares Nacionais(OCN), editadas pelo MEC em 2006.
- Investigar, através de análise dos focos de discussão dos professores em comunidades relacionadas ao ensino de Sociologia do site de relacionamentos da internet - Orkut, como alguns professores avaliam a potencialidade - entendendo esta como o conjunto de possibilidades, caminhos e ciladas - da inserção da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio.

CAPÍTULO 2

DE BENJAMIN CONSTANT À LEI 11.684/08: UMA BREVE TRAJETÓRIA DAS TENTATIVAS DE INCLUSÃO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA ESCOLA BRASILEIRA

O ensino de Sociologia foi alvo de diversos embates curriculares e políticos que justificaram, ao longo do século XX, a alternância entre períodos de total presença, de presença parcial e de total ausência da disciplina no currículo do Ensino Médio (durante muito tempo, chamado de Ensino Secundário). Considerando que por trás desses embates havia uma série de argumentos políticos e/ou corporativos que influenciaram esta situação, acreditamos que um mapeamento dessa trajetória é extremamente relevante para qualquer análise das possibilidades da implantação da disciplina na escola brasileira. Afinal, várias das respostas para os questionamentos atuais acerca da situação da disciplina podem ser encontradas ao longo de toda essa história.

O processo para a definitiva implantação da Sociologia no currículo do Ensino Médio passou por diferentes momentos decisivos, entretanto, com a aprovação da Lei 11.684/2008, finalmente, após mais de um século de idas e vindas, sua presença está garantida por Lei Federal e a Sociologia tem a chance de legitimar a relevância do seu conhecimento perante a sociedade, mediante sua construção como conteúdo escolar.

Utilizaremos por vezes, para tratar desse processo, o termo ‘luta’, tendo em vista que a construção de um currículo é resultado de uma batalha constante dos diferentes campos científicos pela sua legitimação perante a sociedade. Afinal, como nos ensinou Sacristán(2000, p.17), se “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”, acreditamos que tal equilíbrio de interesses e forças é resultado de uma luta que envolve tanto os interesses de determinados grupos quanto os valores que uma sociedade deseja para seus indivíduos. “De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”(idem).

Destacamos que nosso trabalho não é pioneiro na delineação dessa trajetória, pois vários outros pesquisadores já se dedicaram a fazê-lo. Contudo, comparando dados de vários trabalhos que traçaram esse histórico, é preciso registrar que os diferentes estudos apontam

algumas informações contraditórias. Os próprios documentos oficiais, como as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o Ensino Médio (Brasil, 2006a), no caderno dedicado à disciplina Sociologia, existem algumas lacunas que comprometem a análise da trajetória da disciplina na educação escolar brasileira. Além das OCN, baseamo-nos em alguns trabalhos-chave, a saber: Carvalho(2004); Mota(2005); Romano(2009); e contamos com alguns outros utilizados como suporte - artigos de Barbosa, Mendonça e Silva(2007); Santos(2004); Guimarães(2004); Silva(2004) e o livro sobre a história da educação brasileira da historiadora Souza(2008).

É evidente também que esse mapeamento não esgota todas as questões acerca do histórico da Sociologia na educação brasileira, seja pelos limites temporais de uma dissertação, seja sobretudo pela fragilidade de acesso aos documentos originais que registram seus argumentos e embates que não foram alvo de análise. Dessa maneira, traçaremos agora essa breve trajetória do processo de inclusão da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio, tendo em vista a relação da inclusão da disciplina Sociologia com a história da legislação educacional brasileira, com destaque para as reformas educacionais implementadas no período em questão.

A trajetória da institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio traduz, em parte, a história do reconhecimento da Sociologia como ciência, tanto em nosso país quanto no mundo. Na França, por exemplo, “a Sociologia entra na academia por meio dos cursos para a formação dos professores” (Silva, 2004, p.78). Durkheim, o primeiro pensador a ocupar uma cadeira de Sociologia criada em uma instituição superior (no caso, a Universidade de Bourdeaux, em 1887) reconhecia tal importância: ele próprio dedicou-se a dar cursos de Sociologia para os pedagogos, reconhecendo a íntima relação desta com o ensino, a educação escolar e a formação de professores.

Vale inicialmente destacar que, também no caso específico do Brasil, a Sociologia consolidou-se primeiramente como disciplina em cursos voltados à educação, especialmente na área de formação de professores a partir dos anos 1920. Como aponta Gomes(1986, p.517), “a Sociologia no Brasil se institucionalizou pela mão do educador”. Mesmo com todas as reformas do ensino no país ela sempre permaneceu no currículo dos cursos de magistério, com o título de ‘Sociologia da Educação’. Entretanto, diferente dos cursos de magistério, na educação secundária a história da presença da Sociologia no currículo obrigatório, ao contrário de tantas outras disciplinas, está cheia de idas e vindas. A primeira proposta de implantá-la na escola pública, de acordo com Romano(2009), veio com Rui Barbosa, em

1882, que “pretendia que o primário tivesse a disciplina “Noções de Vida Social” e o secundário “Elementos de Sociologia”. Já nos primeiros anos da República houve a primeira iniciativa de institucionalização da Sociologia como disciplina escolar: o ‘Plano Nacional para a Educação’ apresentado por Benjamin Constant, em 1891, previa o ensino desta disciplina como obrigatório para todas as escolas do Ensino Médio. Contudo, tal iniciativa acabou não sendo concretizada por conta de sua morte. De acordo com Mota(2005, p.93):

A rigor, foi em 1891 que pela primeira vez foi referida a proposta numa reforma educacional, qual seja, a do Governo Provisório da República, que estabeleceu sua obrigatoriedade no ensino secundário. Coordenada por Benjamin Constant, à época ministro da Instrução Pública, essa reforma foi apenas em parte operacionalizada, pois dispositivos legais modificaram a organização curricular que propunha. Dessa forma, o decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901 (Reforma Epiácio Pessoa), desobrigou o ensino de sociologia, sem que de fato ela tenha sido ofertada...

Os anos que se seguiram a partir de 1901, com a Reforma Epiácio Pessoa, foram de total ausência da disciplina, que só voltou à cena nos anos 1920. A partir dos anos 1920 a introdução da disciplina ‘Sociologia da Educação’ foi concretizada nas Escolas Normais que formavam professores para as séries iniciais do “grupo escolar”.

Este período que identificamos, desde os primórdios, acaba tendo a marca da introdução da disciplina por iniciativa administrativa e governamental, por reforma do ensino, mas a marca principal é a introdução nas Escolas Normais, que formam professores para os primeiros anos do ensino. (Carvalho, 2004, p.19)

Nesse período, por conta da ação direta de sociólogos⁷ brasileiros, foi colocada em prática a Reforma Rocha Vaz (1928), que teve um papel importantíssimo nesse processo de implantação da disciplina, ao torná-la obrigatória no currículo das Escolas Normais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e da cidade de Recife (PE). Mota(2005, p.93) também destaca a ação direta dos sociólogos brasileiros nesse período:

Por volta das décadas de 1920 e de 1930, sobretudo, sociólogos brasileiros estiveram envolvidos não somente em debates a respeito da sociologia no ensino secundário, como também assumiram cargos administrativos e docentes.

Em 1931, o então ministro da educação Francisco Campos ampliou o escopo para o ensino da disciplina, que passou a abranger mais escolas que não apenas os cursos das Escolas Normais. De acordo com Souza(2008, p.149), a duração do Ensino Secundário nesse período – reforma Francisco Campos - foi alterada para 7 anos, sendo cinco destinados ao período formativo, que compreendia “um ciclo comum e fundamental destinado à formação geral do

⁷ - Curioso registrar “sociólogos” nos anos 1920, quando formação universitária só ocorre depois dos anos 1940.

adolescente”, e outro complementar, de dois anos e de caráter propedêutico, que “previa certo grau de especialização dividido em três seções, cada uma delas agrupando matérias em conformidade com a orientação profissional do estudante”(idem). Sob tal reforma, o Ensino Secundário era visto como “o lugar no qual o pensamento científico deveria ser ensinado”(Romano, 2009, p.36), e, portanto, “não é sem motivo que a disciplina era exigida para o ingresso nas faculdades do país: o positivismo, entendido como a forma superior do pensamento científico, era prestigiado nos cursos de Direito, Medicina, Engenharia e Arquitetura”(ibid., p.37). Vale ressaltar que, em 1936, na gestão do Ministro Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública, apenas duas disciplinas eram comuns às três seções do curso complementar, sendo elas: “Sociologia” e “Psicologia e Lógica”.

Analisando a história do ensino secundário no Brasil, Souza(2008, p.163) destaca que a presença dessas matérias “condizia com o interesse crescente dos intelectuais e educadores pelas ciências sociais”, e que os mesmos viam nelas uma oportunidade de fundamentar uma ‘administração científica dos homens e da natureza’ e a ‘formação das elites’:

O saber sobre o social compunha o ideário dos intelectuais de modernização e racionalização da sociedade brasileira. Entende-se, dessa maneira, a importância de disciplinas dessa natureza no segundo ciclo da educação secundária, instância de preparação da juventude que, direcionada para o ensino superior, ocuparia postos intelectuais importantes da direção do país. (idem)

Nos anos 30, portanto, a Sociologia integrava um movimento reformador, que visava substituir a educação clássica por uma educação ‘moderna’. Ela integrava um movimento que pretendia dar aos “homens médios” a capacidade de analisar e propor soluções aos problemas brasileiros (Mota, 2005). Levando-se em conta que o ensino secundário atendia exclusivamente uma pequena parcela da população, o movimento em questão não teve muito êxito na democratização do conhecimento sociológico, já que somente uma elite intelectual que freqüentava a escola é que teve acesso a ele. Entretanto, se não conseguiu se universalizar no nível secundário, o movimento gerou frutos para consolidação da Sociologia no nível universitário.

O Caderno de Sociologia das OCN (Brasil, 2006a) sinaliza a importância das Reformas Rocha Vaz e Francisco Campos como um movimento reformador para a própria consolidação da área de Sociologia e seu fortalecimento no nível universitário, pois foi nesse período que foram iniciados os cursos superiores da área:

Entre 1925 e 1942, com a vigência da Reforma Rocha Vaz e depois com a de Francisco Campos(1931), a Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, chegando a figurar como exigência até

em alguns vestibulares de universidades importantes. A primeira parte desse período pode ser entendida como de constituição e crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais, não só da Sociologia. Assim, em 1933 e 1934, aparecem os cursos superiores de Ciências Sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal. (Brasil, 2006a, p.102)

Já no início da década seguinte, em 1942, o ministro Gustavo Capanema coloca em prática uma outra reforma do ensino secundário brasileiro, denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário⁸. Souza(2008, p.172) aponta que esta reforma dividiu o ensino secundário em dois ciclos: “O primeiro ciclo, denominado ginásial, compreendia um só curso de formação geral, com duração de 4 anos. O segundo ciclo, com duração de três anos, compreendia dois cursos paralelos – o clássico e o científico”. Sob a Reforma Capanema, como ficou conhecida, a Sociologia foi retirada do currículo – tanto do Clássico quanto do Científico:

A partir de 1942, a presença da Sociologia no ensino secundário – agora denominado especificamente de colegial – começa a se tornar intermitente. Permanece no curso normal, às vezes como Sociologia Geral e quase sempre como Sociologia Educacional, mas no curso “clássico” ou no “científico” praticamente desaparece, visto que aí predominam disciplinas mais voltadas para a natureza dos cursos: Letras ou Ciências Naturais. (Brasil, 2006a, p.102)

Mota(2005) interpreta a retirada da Sociologia do currículo do colegial promovida por esta reforma como uma tentativa de desatrelar o ensino secundário do ensino universitário – alvo preferencial da transmissão desse conhecimento:

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

Por outro lado, a Reforma Capanema mantém (e com isso fortalece) a disciplina ‘Sociologia da Educação’ nos Cursos Normais que formavam os professores brasileiros. Ao mesmo tempo, é preciso registrar que os conteúdos da ciência sociológica passaram a fazer parte de um curso específico de ensino superior – Ciências Sociais, além da disciplina Sociologia ser ofertada também em outros cursos, como o de Direito.

⁸ - Decreto-lei n.4.244, de 09 de abril de 1942.

A década de 1950 é marcada por um movimento em defesa de um novo humanismo para o ensino secundário, capitaneado por um dos mais renomados educadores brasileiros, Fernando de Azevedo. Impactada por esse movimento, a revista *Atualidades Pedagógicas* fez um inquérito com a participação de vários educadores, a fim de saber quais disciplinas deveriam compor o currículo do ensino secundário brasileiro, e apontou que muitos dos educadores consultados pronunciaram-se a favor do retorno da Sociologia. Souza(2008) aponta inclusive que, durante a década de 50, muitos educadores, como Carneiro Leão, Delgado de Carvalho e Octavio Ianni publicaram nesta mesma revista artigos em defesa da Sociologia, no bojo do movimento pelas reformas educacionais dos ‘anos dourados’, que culmina com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4.024/61), que norteou a (re)estruturação do sistema escolar do país a partir de 1961. Como sintetiza Souza(2008, p.231):

Depois de 13 anos de tramitação no Congresso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 4.024) foi aprovada em dezembro de 1961. Representando uma solução de compromisso entre correntes em disputa, como observou Saviani (2002), a lei buscou conciliar posições polêmicas que haviam mobilizado a sociedade civil brasileira no final dos anos 50, como os conflitos entre escola pública e particular. Nesse sentido, a LDB assegurou a **liberdade de ensino** e afrouxou os mecanismos de controle das escolas privadas, facultando a subvenção da União às escolas particulares para compra, construção ou reforma de prédios, compra de equipamentos e concessão de bolsas de estudos. Por outro lado, atendeu às reivindicações dos que há muito clamavam pela **descentralização e flexibilidade na educação**, conferindo aos Estados competência para a organização de seus sistemas de ensino. Desse modo, pela primeira vez, a União abria mão do forte controle que exercera sobre o ensino secundário desde o Império. (grifo nosso)

A partir então dessa primeira LDBEN, as escolas passaram a se organizar da seguinte maneira: ensino primário (com duração mínima de quatro e máxima de seis anos), e secundário: composto pelo ginásial (com duração de quatro anos) e colegial (com duração mínima de três anos). Vale destacar também que a Lei reconheceu a equivalência do ensino técnico-profissional ao curso colegial do ensino secundário, possibilitando com isso que tanto os alunos concluintes do ensino técnico-profissional quanto da Escola Normal (formação de professores) pudessem dar continuidade nos seus estudos em nível superior.

Apesar da flexibilidade legalmente instituída, em relação ao currículo do curso colegial do ensino secundário, houve a determinação de um currículo baseado em disciplinas obrigatórias e optativas. Apesar da Sociologia não configurar como disciplina obrigatória (com a flexibilidade curricular defendida pela nova lei), ela foi incluída na parte optativa ou facultativa do currículo do ensino secundário, de acordo com o exposto nas OCN(Brasil, 2006a).

Infelizmente, a chegada dos militares ao poder, em 1964, retirou definitivamente qualquer resquício ou possibilidade de inclusão da Sociologia das escolas médias do país, que novamente ficou restrita apenas às Escolas Normais. As reformas implantadas sob o regime militar, consolidadas mediante a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, incluíram desde a extensão da escolaridade primária, que passou a ter uma duração de oito anos (a denominada escola de 1º Grau foi constituída pela fusão do ensino primário com o ensino ginásial), até a substituição do conteúdo humanista por uma “cultura científica e técnica orientada para o trabalho” (Souza, 2008). Promoveu ainda a “introdução nos currículos das escolas médias – que passam a se chamar de 2º grau- das disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB”, numa tentativa clara de substituir o ensino de Filosofia e Sociologia por conteúdos doutrinários e ideológicos (Carvalho, 2004, p.20).

Para Barbosa, Mendonça e Silva(2007), de acordo com a política de desenvolvimento industrial adotada pelos militares, houve uma ruptura quanto aos objetivos da educação, que passou da opção por uma formação mais humanística para a opção por uma formação técnico-profissionalizante:

Com o golpe militar de 1964 e a política de desenvolvimento industrial, rechaçou-se o exercício do pensamento reflexivo e predominou o oferecimento de um ensino centrado na formação técnico-profissionalizante. “Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior”(PCNEM/Bases Legais, 1999, p.6). (Barbosa, Mendonça e Silva, 2007, p.3)

Tal ruptura foi justificada tanto em função do atendimento a demanda de mão-de-obra técnica para a indústria quanto para diminuir as pressões pela ampliação das vagas do Ensino Superior. De acordo com as OCN, a Lei 5.692/71 “mantém esse caráter optativo, raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante”(Brasil, 2006a, p.102). Portanto, apenas o curso de formação de professores em nível secundário (então chamado de ‘Habilitação Específica para o Magistério’ – HEM) preservou a disciplina, chamada de ‘Sociologia da Educação’.

Assim, o apogeu da ditadura militar coincide com o período de ausência da Sociologia (e Filosofia) dos currículos escolares. Mas os educadores progressistas não desistiram e continuaram na luta pela inclusão da disciplina no currículo. Apenas décadas depois, sob a redemocratização do país da década de 1980, se iniciou um período marcado pela abertura da possibilidade de inclusão da Sociologia, ao lado da Psicologia e da Filosofia, nas matrizes

curriculares do então 2º grau. Como exemplo dessa possibilidade, destacamos o ocorrido no Estado de São Paulo:

Na década de 1980, com a implementação da Lei federal n. 7044/82 (BRASIL, 1982) e da Resolução SE/SP n 262/83 (SÃO PAULO, 1983), abriu-se possibilidade de inclusão das disciplinas Sociologia, Psicologia e Filosofia nas matrizes curriculares do então 2º grau, sempre na condição de optativas, cabendo à direção de cada escola fazer as escolhas, de acordo com suas preferências. (Barbosa, Mendonça e Silva, 2007, p.4)

Sob a condição de disciplinas optativas, o compromisso com a formação para a cidadania - um dos princípios norteadores da Lei Federal n. 7044/82 (BRASIL, 1982) – se anunciava, numa tentativa de oportunizar aos jovens maior compreensão da realidade em que estavam inseridos. Esse contexto fez com que houvesse o retorno da Sociologia no 2º grau, sob a égide de governos mais progressistas dos anos 1980, em que São Paulo foi exemplo modelar:

Em São Paulo particularmente, experiência que vivenciamos como sindicalista, com a vitória do então senador Franco Montoro e sua posse em março de 1983, **a disciplina é introduzida em quase metade das 3 mil escolas de 2º grau da época.** Ainda na gestão Montoro é realizado o primeiro concurso público para o preenchimento de 29 vagas de professor de Sociologia nas escolas públicas paulistas em 1986. Quase dois mil professores se inscrevem. (Carvalho, 2004, p.22, grifo nosso)

Barbosa, Mendonça e Silva(2007, p.4), destacam ainda que a “adesão pelas disciplinas Sociologia, Filosofia ou Psicologia poderia ter mais expressiva, não fossem tão grandes o preconceito e a falta de clareza sobre a importância desses conhecimentos na formação dos alunos”.

Portanto, no final do século, nosso país convive com uma escola secundária que perpetua como obrigatórias as disciplinas História e Geografia e apenas sinaliza como possibilidade de inclusão optativa nas grades curriculares do ensino colegial o ensino de Sociologia, Filosofia ou Psicologia.

Com a aprovação da nova LDBEN, através da sanção presidencial da Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996, em meio a uma série de conflitos em torno da discussão das novas diretrizes da educação nacional, um novo momento se anunciou, já que seu artigo 35 previa:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996, grifo nosso)

E, pela primeira vez na legislação brasileira, a Sociologia e a Filosofia são formalmente registradas como conhecimentos imprescindíveis na formação escolar, conforme o artigo 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, 1996, grifo nosso)

Portanto, naquele momento, ficou evidente que a nova lei anunciava um avanço significativo para a área de Humanidades na escola básica brasileira: vale registrar que são as duas únicas disciplinas citadas nominalmente na lei. Entretanto, a luta que parecia ganha, estava apenas começando.

Apesar da previsão do domínio dos conhecimentos da Filosofia e da Sociologia estar presente na nova LDBEN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamenta, em seguida, uma Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) – a Resolução nº 3 (Brasil, 1998) -, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), omitindo-se a respeito da obrigatoriedade da disciplina Sociologia (e também da Filosofia) na matriz curricular. As novas diretrizes sinalizam apenas a possibilidade dos conhecimentos

dessas duas disciplinas serem abordados através de um “tratamento interdisciplinar”, confirmando o caráter neotecnicista das reformas educacionais brasileiras.

Com isso, a possibilidade de existência dessas duas disciplinas na grade curricular do Ensino Médio ficou, na prática, bastante reduzida. Como reconhece documento do próprio Ministério da Educação (MEC) anos depois:

No entanto, uma interpretação equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu *status* de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo. (Brasil, 2006a, p.103)

A partir desse momento, podemos considerar que vivemos onze anos de embates (1997-2008) na tentativa de garantir a real incorporação da disciplina no currículo da escola brasileira, contrapondo interpretações e intenções político-pedagógicas diversas – entre o sistema escolar (MEC e Secretarias de Educação) e os sociólogos-educadores. Em decorrência dos percalços oficiais, as tentativas de inclusão da Sociologia no Ensino Médio ganham fôlego com a apresentação de um Projeto de Lei 3178/97, de autoria do Padre Roque Zimmerman.

Já prevendo uma leitura aligeirada da lei, e antes mesmo da promulgação das Resoluções Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (RCNEM), em 1997 foi iniciado mais um capítulo desta luta história, como registra Carvalho(2004, p.24):

Este é o período mais recente e que concentra a maior e mais rica experiência de nossa luta nacional, em decorrência da sensibilidade legislativa do ex-deputado Padre Roque, do PT do Paraná, ao ter apresentado em outubro de 1997 um Projeto de Lei que alterava a LDB em seu artigo 36, dando-lhe uma redação bastante explícita, a saber: fica obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas de Ensino Médio no país.

O artigo nos lembra que tal atitude do então deputado atendeu “aos reclamos e reivindicações das entidades estadual e nacional de sociólogos” (idem), pois o próprio Padre Roque é também um sociólogo e sensibilizou-se pela luta de suas entidades representativas apresentando tal projeto à Câmara dos Deputados. Inicialmente, o caminho legal que o Projeto deveria seguir transcorreu sem tropeços (e por unanimidade) pelas duas Comissões regimentais que deveria ter passado - a saber, de Educação (CE) e de Constituição e Justiça (CCJ). Após tentativas vãs de discuti-lo em plenário, pois a base governista era assumidamente contra a aprovação do Projeto (alegando desde a falta de professores até a

transversalidade do currículo), houve um grande movimento nacional por meio de mensagens eletrônicas enviadas aos deputados envolvidos, forçando para que o mesmo seguisse para o Senado, movimento analisado e detalhado na dissertação de Romano(2009).

Quatro anos depois o projeto foi aprovado pela Câmara e chegou ao Senado, onde ganhou um novo número: PLC 009/2000 (Projeto de Lei Originário da Câmara), que por intermédio do senador José Fogaça (PMDB/RS) chegou à Comissão de Constituição e Justiça do Senado. Após fazer algumas modificações no projeto, aumentando o prazo para que os Estados pudessem implementar a lei (a clausula de transição), a CCJ emitiu um parecer favorável. O projeto foi encaminhado para a Comissão de Educação e o senador Álvaro Dias (PSDB/PR) foi nomeado seu novo redator. Assim que teve seu novo redator nomeado, de acordo com o boletim do SINSESP, as várias entidades envolvidas nessa luta marcaram uma audiência com o senador Álvaro Dias que, após ouvir os argumentos das entidades envolvidas, afirmou que daria parecer favorável e sem emendas ao projeto.

Tentando garantir a aprovação da lei, mais uma vez essas entidades passaram a mobilizar mais pessoas e organizações, incluindo os responsáveis pelos cursos de Ciências Sociais de todo o Brasil, para que enviassem o maior número de fax e e-mails de apoio ao Projeto a todos os responsáveis pela CE. A dissertação de Romano(2009) destaca que ao longo de vários meses a mobilização acabou trazendo resultado positivo, pois entre fevereiro de 2000 e agosto de 2001 apareceram “uma infinidade de publicações em sites (cartas de professores do ensino médio, moções de apoio, manifestos, artigos jornalísticos etc.) relacionados aos profissionais com interesse na aprovação do projeto”(ibid., p.56).

Assim, em 18 de Setembro de 2000, o Projeto (PLC 009/2000) foi finalmente aprovado com uma boa margem de votos (40 a 20). A aprovação foi considerada um momento histórico da luta pela inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória da grade curricular das nossas escolas, reconhecida como **rara expressão de unidade política no país**, como registra o sindicalista:

As galerias estavam lotadas de estudantes de vários estados e cursos de Ciências Sociais de todo o país (...). Um manifesto fora lançado em plano nacional (...) assinado por mais de 50 entidades nacionais de peso político e sindical, representando todos os segmentos da sociedade, em especial as universidades(...). Todas as seis centrais sindicais nacionais assinaram. Parece que o único ponto que as unificava à época era ser a favor de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Enfim, havíamos construído uma ampla unidade política, sindical e acadêmica, que havia dobrado a resistência dos governistas. (Carvalho, 2004, p.26)

Entretanto, junto com a celebração veio a apreensão. Apesar de toda alegria, todos os profissionais e entidades ficaram revoltados quando o MEC, contrário à proposta, encaminhou ao presidente da república Fernando Henrique Cardoso uma notificação contrária à sanção presidencial, sob o argumento de que tal aprovação não atendia ao interesse público, pois não havia professores e nem recursos disponíveis para a implementação da mesma. Além disso interpretava que tal obrigatoriedade ia contra os princípios da transversalidade e da interdisciplinaridade defendidos pelas diretrizes da educação nacional.

O MEC, segundo os tecnocratas de sua Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMT), não eram contrários ao ensino dos conteúdos de Sociologia e Filosofia, e sim ao fato delas serem ensinadas enquanto disciplinas; e também argumentaram que elas já estariam sendo contempladas de modo transversal, diluídas em outras disciplinas. (Romano, 2009, p.68)

Assim, no dia 8 de Outubro de 2001, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso – sociólogo - acabou optando pelo veto ao PLC 09/2000. Carvalho, que no período em questão exercia o cargo de presidente da FNSB (Federação Nacional dos Sociólogos – Brasil), registra sua expectativa e interpretação política ao veto do governo federal:

Por fim, gostaríamos aqui de deixar um registro sobre a nossa posição a respeito do que FHC faria com relação à aprovação do Projeto de Lei. Havia duas visões no movimento e entre os nossos aliados na luta. Uma parte achava que FHC vetaria simplesmente a Lei, caso aprovada pelo Senado; outra parte achava que era ainda possível que ele sancionasse a Lei ou até a ignorasse, deixando o ato de transformá-la em Lei para o presidente do Senado. Pessoalmente sempre estive entre os que nunca tiveram a menor ilusão com relação à posição de FHC. Um governo neoliberal, que aprofundou nos seus anos de governo o abismo entre pobres e ricos, que implantou em profundidade o modelo neoliberal excludente no país, com privatizações selvagens e irresponsáveis, cuja base de sustentação sempre fez o que o FMI e o Banco Mundial determinaram, não poderia aprovar uma Lei que traria para nossa juventude **mais oportunidades de conscientização política, social e filosófica**. Isso iria contra tudo o que ele fez em oito anos de governo. (Carvalho, 2004, p.28, grifo nosso)

Apesar da interpretação que foi partilhada por muitos educadores brasileiros, chocados pela incoerência de FHC, um sociólogo de formação, os motivos oficiais apresentados para justificar o veto foram ligados aos professores e sua formação:

No ano de 2001, o projeto de lei (nº3.178-B, de 1997) que tornaria o ensino da Sociologia e da Filosofia obrigatórios no ensino médio, de autoria do deputado Padre Roque (Partido dos Trabalhadores do Paraná), foi vetado integralmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. No *Diário Oficial da União* de 9 de outubro de 2001 foram publicadas as razões do veto: A proposta acarretaria ônus para os Estados na contratação de professores; e não haveria licenciados suficientes para atender às demandas das escolas, caso fosse aprovada. (Mota, 2005, p.95)

Vários autores analisam que as razões apresentadas pelo veto não estão de acordo com as recomendações da LDBEN. Como explicita Mota(2005), a mudança na composição das áreas do conhecimento não implica necessariamente mudança na carga horária semanal ou anual. A simples reorganização da grade curricular do Ensino Médio já seria suficiente para garantir a entrada da Sociologia, não resultando, necessariamente, num aumento das despesas com educação nos Estados. Em segundo lugar, não havia dados que comprovassem a falta de professores de Sociologia⁹ e, além disso, a lei previa um tempo hábil para que esses professores fossem habilitados em curso superior.

No que se refere à demanda das escolas, não é possível afirmar a falta de profissionais, pois, como as escolas têm autonomia para determinar o tempo e a forma de organização de cada componente curricular, não se sabe de antemão as horas que seriam necessárias e destinadas à Sociologia. (Mota, 2005, p.96)

O veto do Presidente acabou gerando desânimo em toda a comunidade acadêmica e entidades envolvidas nessa batalha. É fundamental nesse momento registrar também a relevância do papel exercido pelas entidades comprometidas com essa luta: no período que vai de 1997 a 2008, sobretudo a partir do ano 2000, com a chegada o Projeto de Lei ao Senado, varias entidades passaram a agir ativamente para que o ensino de Sociologia retornasse como disciplina obrigatória para o ensino médio. A dissertação de Romano(2009) mostra a importância e dá destaque para: o SINSESP (Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo), a APEOESP (Associação dos Professores da Rede Estadual do Estado de São Paulo), a CNPL (Confederação Nacional das Profissões Liberais) e a SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia), além do apoio de professores, pesquisadores e Centros Acadêmicos do curso de Ciências Sociais de varias universidades brasileiras. Por outro lado, sua pesquisa sugere que, apesar do apoio de tantas entidades, muitas delas o fizeram por interesses próprios, cada uma a seu modo e dentro das suas possibilidades, incluindo o corporativismo:

É evidente que os interesses são diversos, alguns diretamente e outros indiretamente, pois muitas entidades, na verdade, não teriam nenhum lucro material no fato do projeto ser ou não aprovado. Essa informação é importante para não cairmos num determinismo e simplificar com o argumento de que não passa de corporativismo. O corporativismo existe, é um dado da luta e não o negamos, porém, mais do que afirmar que os atores tem interesses, é preciso seguir os passos do porque de tais ou quais interesses. Assim, uma entidade como a SBS, de caráter acadêmico e científico, apoiou a luta indiretamente muito mais com interesse a longo prazo, pois quanto mais pessoas e alunos interessarem-se pela disciplina, tanto melhor visto que

⁹ - Vale destacar que várias universidades brasileiras oferecem (há décadas) licenciatura em Ciências Sociais, cujos egressos nunca puderam se envolver especificamente com o ensino...

pode alargar seu público. Entidades sindicais como o SINSESP e a APEOESP podem ter mais contribuintes para suas lutas. E também há uma hierarquia jurídica que faz com que as entidades maiores apoiem as menores, pois quanto mais aquelas se fortalecerem, estas também tendem a se fortalecer, pois se as maiores apoiam as menores, é provável que estas também as apoiem em outras lutas. Assim, as Confederações (como a CNPL) apoiam, através de moções, ajuda de custos etc., as Federações (como a FNSB), enquanto estas apoiam os sindicatos que, por sua vez, procuram solidarizar-se uns com outros. É importante para uma entidade como APEOESP ter essa lei aprovada porque ela vê os futuros profissionais – que, calcula-se, serão em torno de 10.000 em todo país – como professores e não como sociólogos ou filósofos. Já as entidades profissionais os vêem enquanto profissionais (sociólogos, filósofos etc.) que irão fortalecer a profissão. Deste modo, nota-se que há toda uma complexidade e imensidão de interesse que não podem ser reduzidos em um único argumento. (Romano, 2009, p.54)

Apesar das provocações do autor, considero decisivo lembrar aqui a posição madura e conseqüente de nossa raiz - Florestan Fernandes(1977, p.105): “é quase impossível estimular o progresso das pesquisas sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real do pessoal especializado”. Entretanto, o próprio autor destaca que caso somente essa questão pudesse ser destacada, a questão da inclusão não mereceria nem sequer ser discutida.

Voltando ao período em questão, é significativo também lembrarmos que o veto de FHC não significou desistência política, e as entidades mais comprometidas continuaram trabalhando, atuando mais fora da esfera federal. Ou seja, diante da impossibilidade de resolver a questão em âmbito nacional, naquele momento, as entidades envolvidas voltaram todas as suas forças para os níveis municipais e estaduais de ensino:

...os militantes passaram a adotar outra estratégia de luta que também iriam fazer uso nos anos seguintes: agir em âmbito municipal e estadual, principalmente nas Câmaras Municipais e nas Assembléias Legislativas, pressionando vereadores e deputados estaduais, estes geralmente pertencentes aos partidos tradicionalmente considerados de esquerda ou a vereadores e deputados identificados direta ou indiretamente com a profissão (professorado e profissionais liberais), para que discutissem os projetos de lei sobre a implementação das disciplinas nas redes municipal e/ou estadual de ensino. (Romano, 2009, p.77)

Acreditamos que os atores envolvidos utilizaram, com sabedoria, as alternativas disponíveis naquele momento para continuar lutando pela introdução da Sociologia como disciplina obrigatória, prosseguindo a luta até o final do mandato de FHC, de acordo com suas possibilidades.

Com a posse de um novo Presidente da República em 2003¹⁰, e a nomeação de um novo ministro da educação¹¹, a eleição do PT trouxe novas perspectivas em relação à política

¹⁰ - Em 2003, Luis Inácio Lula da Silva assume o cargo de Presidência da República.

educacional, levando as entidades envolvidas sentirem-se fortalecidas ao ponto de levar novamente a batalha para o âmbito federal, com a reapresentação do antigo Projeto de Lei do Padre Roque (com as devidas modificações necessárias), formalizado como Projeto de Lei nº 1641/2003, apresentado pelo então deputado federal Ribamar Alves (PSB/MA). Tal projeto mantinha como conteúdo a inclusão de alterações no artigo 36 da Lei nº 9394/96 (Nova LDBEN), tornando obrigatória a oferta das disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

Romano(2009) considera que o deputado Ribamar Alves teve um importante papel na campanha pela aprovação da oferta da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, pois ele assumiu “ir a frente como o novo autor agora responsável pelo Projeto da obrigatoriedade das disciplinas e também como uma espécie de “representante” informal no Congresso dessas entidades educacionais diretamente envolvidas” (ibid., p.80).

Nos meses seguintes, tais entidades conseguiram importantes reuniões com representantes do governo, através da ação direta dos seus representantes.

No mês de fevereiro de 2003, os representantes, de uma maneira impressionante, já conseguiram contatar o novo Ministro da Educação que sugeriu aos interessados para atuarem em duas frentes de trabalho. A primeira, liderada pelo deputado Henrique Fontana (PT/RS), incumbido de negociar com os líderes no Congresso a derrubada do veto; e a segunda frente de trabalho seria realizada no Executivo, que iria marcar reunião com especialistas educacionais do MEC e também das disciplinas Sociologia e Filosofia para elaborar um documento a ser enviado ao Congresso sobre a importância da aprovação de um Projeto de Lei que incluísse definitivamente as duas disciplinas e cumprir os objetivos expostos na LDB. (Romano, 2009, p.80)

Devido às constantes insistências dos representantes dessas entidades, em junho de 2003, houve duas audiências para tratar esse assunto, sendo uma com Cristovam Buarque e outra com a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados¹². Ponto que merece destaque nessa audiência é a carta que fora assinada pelo então ministro Cristovam Buarque, endereçada ao Chefe da Casa Civil, Sr. José Dirceu, onde o mesmo declarava-se a favor da

¹¹ - O cargo foi dado a Cristovam Buarque, que o ocupou de janeiro de 2003 até o início de 2004. Vale destacar que quando este foi governador do Distrito Federal (1995-1999), implementou a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia com, no mínimo, duas aulas semanais em cada uma das três séries do Ensino Médio.

¹² - Na segunda audiência, foi também importante a presença do professor Antônio Ibañes Ruiz (ex-reitor da UnB), então Secretário de Ensino Médio e Tecnológico do MEC. Além de posicionar-se favoravelmente ao Projeto, disse que a nova política do Ministério não colocaria empecilhos na aprovação do mesmo.

derrubada do veto. Tal carta representou um documento de peso a favor da batalha pela introdução da Sociologia como disciplina obrigatória para o Ensino Médio.

Entretanto, o Congresso entrou em recesso a partir de julho, fazendo com que a discussão esfriasse, e Romano(2009) aponta que, por conta da “relevância” dos temas em debate no Congresso, a discussão acabou sendo adiada e somente um ano depois, em junho de 2004, o Projeto foi aprovado pelas Comissões de Constituição e Justiça e de Educação. Contudo, um requerimento assinado por 51 deputados da oposição ao Governo Lula, que viam o Projeto como uma proposta do Executivo (do MEC), impediu que o mesmo fosse diretamente para o Senado, onde, de acordo com a análise de Romano(2009), “seria aprovado com menos dificuldades”(p.81). Tal adiamento fez com que novamente o Projeto ficasse parado, do final de 2004 até o início de 2006, por conta dos escândalos envolvendo a administração do Partido dos Trabalhadores.

Ainda em junho de 2004, percebendo que o Projeto ficaria emperrado no Legislativo, o SINESP ofereceu ao MEC uma proposta escrita pelo Prof. Amaury Cesar de Moraes (FE-USP) para alterar a Resolução CNE 03/98, que impedia a obrigatoriedade da disciplina. Contudo, tal proposta tramitou no MEC por cerca de um ano e meio, sendo, nesse período, de acordo com Romano(2009, p.82), “revisada, comentada, modificada, sugerida por diversas partes, em sua maioria, especialistas em educação”, e somente em novembro de 2005 foi enviada para o Conselho Nacional de Educação, para que a mesma fosse apreciada.

No início de 2006, a discussão foi retomada e as entidades envolvidas passaram novamente a direcionar todos os seus recursos para obter sua aprovação. Em fevereiro daquele mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação realizou uma audiência pública sobre o tema, e todas as entidades mandaram os seus representantes. Nesta audiência foram definidos os redatores do CNE, que se comprometeram com a mudança da Resolução CNE 03/98.

Após meses de adiamentos, contando com o apoio do então Ministro da Educação, Sr. Fernando Haddad, e com a participação em massa de todos os envolvidos nesta luta - seja através da presença nas audiências realizadas em Brasília, ou através do envio de e-mails e fax aos integrantes do CNE - é aprovado o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC em parceria com as entidades envolvidas com a luta pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, que tem como título: “Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio”. Tal parecer alterava as Diretrizes Curriculares Nacionais (as DCNEM instituídas pela contestada

Resolução CNE/CEB nº 3/98 que garantia tratamento interdisciplinar aos conhecimentos das disciplinas Sociologia e Filosofia). Do novo Parecer 38, originou-se um Projeto de Resolução, que acabou tornando-se a Resolução CNE nº04/06 (Brasil, 2006), aprovada e publicada no Diário Oficial da União em 21/08/2006, instituindo a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio, pressupondo que a maioria das escolas brasileiras adotam organização curricular estabelecida por disciplinas. Alguns destaques:

Art. 1º § 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. [...]

Art. 2º § 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou partes, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia. [...]

Art. 3º Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições. (Brasil, 2006b)

E mais: a Resolução exigia um ano para a sua implantação em todo o país, conforme:

Parágrafo único. No caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, tomar as medidas necessárias para **a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino médio** (Brasil, 2006b – Grifo nosso).

Tal Resolução alterou, portanto, o Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, assegurando à Sociologia sua permanência e relevância na formação dos jovens estudantes. E mais, ao final desse ano – 2006 - o MEC divulga documento intitulado ‘Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio’, incluindo a Sociologia como disciplina.

Entretanto, reforçando posição do CNE, a vitória legal definitiva apenas veio no ano de 2008. Após cinco anos de batalha e vencidos os tramites legais (aprovação pelas Comissões de Educação e Cultura e pela de Constituição, Justiça e Cidadania) o PL 1641/2003 apenas foi aprovado e enviado ao Senado no dia 10 de Janeiro de 2008. Dia 15 de Maio daquele mesmo ano, o Projeto foi aprovado e enviado para sanção presidencial. Assim, finalmente, após décadas desta ‘luta histórica’, o então Vice-Presidente da República José de Alencar, no exercício do cargo de Presidente da República, assinou a Lei Ordinária nº 11.684/2008:

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O art. [36](#) da Lei no [9.394](#), de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. 36.

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1o 1o

III - (revogado).

....." (NR)

Art. 2o Fica revogado o inciso [III do § 1o](#) do art. [36](#) da Lei no [9.394](#), de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2008, grifo nosso)

Portanto, considero que a lei que tornou obrigatória a inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia nos currículos do Ensino Médio de todo o país, significou definitivamente a vitória da ‘luta’ empreendida por todas as entidades comprometidas com a Sociologia e a Filosofia e não a imposição de medida reformista de caráter neoliberal.

A sanção da lei implica, a partir de agora, um novo momento: o que constituiria tal disciplina ? Como era seria implantada ? O que e como ensinar ?

Como registrado, devemos destacar que muito antes da lei de 2008, vários estados adiantaram-se à ela, admitindo a relevância dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia e implantando as duas disciplinas em suas grades curriculares. No Distrito Federal, a Sociologia foi implantada no 2º grau muito antes da LDBEN, desde 1985, como disciplina obrigatória da parte diversificada do curso acadêmico, com carga de duas horas semanais no 3º ano, e no Curso Normal (profissionalizante), com carga de duas horas no 1º ano (Santos, 2004). Na administração de Cristovam Buarque (1995-1999), a carga horária foi aumentada para, no mínimo, duas aulas semanais em cada uma das três séries do Ensino Médio.

Também é importante destacar o papel das Universidades nesse processo em alguns estados. Em Minas Gerais, o Projeto de Lei 1.533/2001 regulamentou a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia que foram previstas como obrigatórias na Constituição Mineira de 1989. Lembramos a pesquisa de Guimarães(2004), que analisa bem a situação da

disciplina na região de Uberlândia/MG. Para ela, as mudanças ocorridas até 2004 na cidade e região estão ligadas a duas questões:

A primeira, de ordem legal, está expressa no parágrafo único do art.195 da Constituição Mineira, promulgada em 21/09/89 e assegura que “o Estado deverá garantir o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas de segundo grau”. A segunda, de ordem científico/acadêmica, está voltada para a importância do conhecimento que o aluno deve trazer consigo para a universidade. (Guimarães, 2004, p.191)

De acordo com a autora, a questão legal inicia-se muito antes da elaboração da Constituição Mineira, com uma luta travada pelos sociólogos e filósofos do Estado. Já a questão de ordem científico/acadêmica, está ligada ao fórum realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 1994 visando dar um novo sentido ao vestibular daquela universidade. A questão principal era definir o que o aluno deveria realmente saber e quais habilidades ele deveria dominar para ingressar na universidade.

As respostas foram unânimes, seria preciso uma **formação ética, social, reflexiva, ligada diretamente e especificamente ao campo das humanidades**. Ao ingressar na Universidade o aluno deveria ser capaz de falar, escrever, se expressar claramente, criticamente. O domínio dessas habilidades foi apontado como uma necessidade, O significado que se desejava conferir ao novo vestibular foi discutido exaustivamente. (Guimarães, 2004, p.192, grifo nosso)

Sendo assim, foi definido que as questões do vestibular “deveriam priorizar a preparação que o 2º grau, hoje Ensino Médio, oferecia ao aluno. Deveria refletir os conhecimentos recebidos nos três anos desse nível de escolaridade e não o contrário” (Guimarães, 2004, p.192). A ampla participação dos representantes da área de Humanas foi decisiva para a aprovação das mudanças, fazendo com que, inclusive, os conhecimentos de Sociologia fossem incluídos e exigidos nas escolas da região.

Hoje a Sociologia faz parte não apenas do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia mas, principalmente, dos currículos das escolas da cidade e da região, interessadas em que seus alunos ingressem na universidade. As escolas particulares, que antes nem ao menos tomaram conhecimento do art.195, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina no 2º grau, todas têm a Sociologia em seu currículo com uma carga horária muito superior à das escolas públicas. A maioria delas tem a disciplina nos três anos do Ensino Médio. (Guimarães, 2004, p. 194)

Também no Paraná, onde a Sociologia também já havia sido implantada desde a década de 1990, Silva(2004, p.81) destaca o papel da Universidade Estadual de Londrina nesse processo, independente do vestibular:

O Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL) participou deste processo de reimplantação da Sociologia no currículo do Ensino Médio, durante toda a década de 80 e década de 90 do século XX. Foi, porém, a partir de 1994 que procurou sistematizar sua atuação nas escolas secundárias de

Londrina e região, por meio de dois projetos de extensão: “A Reimplantação da Sociologia no 2º Grau” (1994-1997) e “A Sociologia no Ensino Médio, Conteúdos e Metodologias: assessoramento aos professores e alunos do Núcleo Regional de Educação de Londrina” (1998-1999).

De acordo com a autora, os dois projetos procuraram desenvolver um trabalho de conscientização sobre a importância da disciplina para a formação dos adolescentes, “mostrando o quanto esta disciplina poderia contribuir para **a formação de personalidades mais democráticas e comprometidas com a sociedade, favorecendo o fortalecimento da cidadania**” (Silva, 2004, p.81, grifo nosso). Decorrente desses dois projetos, foram obtidos os seguintes resultados:

...inclusão da Sociologia nos currículos de todas as escolas do Núcleo Regional de Educação de Londrina (62); envolvimento dos estagiários na assessoria aos professores do Ensino Médio, enriquecendo sua formação profissional; levantamento preliminar das condições do ensino de Sociologia nas escolas, indicando necessidades que tínhamos de atender em 1999; assessoria a inúmeros professores que já estavam ministrando a disciplina, bem como aos professores que pretendiam ministrá-la em 1999. (Silva, 2004, p.82)

Infelizmente, não dispomos de dados detalhados específicos sobre todos os estados brasileiros. Nosso levantamento bibliográfico permite apenas sinalizar que: no Espírito Santo, o Projeto de Lei 264/2000 foi aprovado na Assembléia Legislativa do Estado e, mesmo tendo sido vetado pelo então governador do Estado, foi aprovado (derrubando o veto) pela mesma Assembléia em abril de 2001. No Rio de Janeiro, a Constituição Estadual garantiu o retorno da Sociologia em 1989. Já no Pará, a disciplina é obrigatória desde o ano de 1985. Resumidamente, podemos dizer que a Sociologia tem sido, ao longo dos anos, implantada em alguns Estados, seja através de Resoluções, Pareceres, Projetos de Lei ou ainda por conta da demanda gerada pela inclusão dos conhecimentos da Sociologia em vestibulares e ou processos seletivos de grandes universidades. Mas sua implantação não é homogênea, e Romano(2009, p.85-86) adverte que:

É importante ressaltar alguns dados estatísticos: até 2005 as disciplinas já eram obrigatórias em 15 estados (incluindo nessa lista o DF) e nos outros 12 estados elas se encontravam presentes na parte diversificada da grade curricular, mas seja como obrigatória ou como disciplina da parte diversificada, o número de aulas e as séries em que são oferecidas têm algo em comum: são muito irregulares e o professor de sociologia (nem sempre formado na área, o que já é outro problema) não consegue trabalhar de forma planejada porque em um ano letivo ora a disciplina é dada apenas na primeira série, ora na segunda ou na terceira série do ensino médio.¹³

¹³ - Apesar dos dados numéricos apresentados pelo autor, não encontramos na sua dissertação a fonte desses dados e nem a descrição de quais seriam esses estados.

É interessante destacar também que nos anos de 2006 e 2007, período dado pelo CNE para que as escolas adotassem as disciplinas Sociologia e Filosofia (de acordo com o Parecer 38/2006 que resultou na Resolução 04/2006), apenas o sindicato das escolas particulares contestou a posição do CNE, provavelmente porque tal implementação resultaria em um aumento real dos custos para esses estabelecimentos de ensino.

A Resolução e o Parecer da CNE, obrigando as escolas a adotarem as disciplinas sociologia e filosofia a partir de agosto de 2007, isto é, um ano depois de sua promulgação, foram questionados pelos sindicatos estaduais dos estabelecimentos particulares de ensino e receberam algumas críticas por parte da burocracia estatal, servidores públicos ligados a secretarias estaduais de educação, mas no geral os estados não se manifestaram contra a nova proposta do CNE/MEC, talvez porque a maioria já estivesse numa situação ambígua entre ou adotar 1) as disciplinas como obrigatórias ou 2) na parte diversificada do currículo, mas de qualquer forma, raramente na posição *de não adotá-las como disciplinas no Ensino Médio*. (Romano, 2009, p.96 e 97, grifo do autor)

Finalizando, ressaltamos que antes mesmo da promulgação da Lei 11.684/2008, dos 27 estados brasileiros (incluindo o Distrito Federal), São Paulo era o único que ainda não tinha adotado a disciplina Sociologia, contrariando o movimento crescente de sua implantação nas escolas de Ensino Médio.

Como já registrado, São Paulo foi o estado que se destacou pelo projeto progressista para a educação pública que se consolidou nos anos 1980, sob o governo Montoro. Naquele momento, a Sociologia integrou o currículo do Ensino Médio das escolas públicas estaduais paulistas, sob a condição de disciplina optativa. Aproveitando-se da flexibilização da legislação educacional nacional propiciada pela Lei nº 7.044/82¹⁴ (Brasil, 1982), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passou inclusive a recomendar que as escolas incluíssem a disciplina Sociologia em seus currículos. Naquele momento, foram também realizados concursos públicos no Estado para provimento de cargos para professores de Sociologia, incluindo a contratação de 29 professores da disciplina, conforme o artigo de Carvalho(2004).

Contudo, a partir da década de 1990, precisamos reconhecer que a Sociologia foi-se perdendo do currículo do Ensino Médio público paulista, mantendo-se somente como temática transversal, sem qualquer compromisso com sua inclusão como disciplina. Apesar da presença expressiva de sociólogos e educadores paulistas nas entidades que lideravam a luta

¹⁴ - De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino Médio, a promulgação da Lei nº 7.044/82 fez parte de uma “abertura lenta, gradual e segura” do país, retirando a obrigatoriedade da oferta do ensino profissional e abrindo a possibilidade para que os currículos fossem diversificados. (Brasil, 2006a, p.102).

política pela obrigatoriedade da oferta da disciplina, durante os anos de batalha no Congresso e Senado Federal, as condições para a implantação da disciplina foram bastante obstruídas no Estado em decorrência das reformas educacionais iniciadas com o projeto intitulado “A Escola de Cara Nova”, com base na Resolução SEE SE-7, de 19/01/1998 (São Paulo, 1998a), acrescida pela SE-10, de 23/01/1998 (São Paulo, 1998b).

A partir de 1996, a Secretaria Estadual de Educação implementou uma série de medidas que acabaram por reorganizar o ensino público no Estado, iniciando desde um processo de “enxugamento” do quadro de funcionários até a reorganização física/pedagógica das escolas. Vieram, por exemplo, a progressão continuada, os ciclos de aprendizagem e recuperação de férias, a implementação do SARESP, etc. Dentre essas medidas, estava a reorganização da grade curricular, com a ampliação da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais. Isso fez com que o número de aulas destinadas à disciplina de Sociologia, assim como de Filosofia tenham se tornado insignificantes.

A tese de Fernandes(2009), salienta que tal reforma não contou com a participação dos professores, como havia ocorrido na década de 80, quando houve uma grande participação dos docentes nos processos decisórios.

No final do ano de 1999, a SEE/SP divulgou sua proposta de Reforma para o Ensino Médio, intitulada “Novos rumos da Escola de Ensino Médio – desafios e possibilidades”. Tal proposta alinhava o Ensino Médio paulista às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, favorecendo, entre outras concepções, o tratamento do conhecimento da Sociologia e da Filosofia como interdisciplinar a ser abordado como “*temas transversais*” pelas demais disciplinas da grade curricular. Ou seja, o saldo final da década de 1990 foi muito desfavorável para a implantação do ensino de Sociologia, reduzido à temática complementar na escola.

A partir de 2005, algumas mudanças ocorreram, quando o então secretário de educação Gabriel Chalita alterou o número de aulas da grade curricular do Ensino Médio, possibilitando a inclusão das disciplinas humanísticas, através das Resoluções SE nº 6/2005 (São Paulo, 2005) e nº 2/2006 (São Paulo, 2006), respectivamente, do diurno e do noturno. A partir dessa mudança, foi realizada uma consulta às escolas, pela internet, para que optassem pela inclusão de uma das disciplinas: Sociologia, Filosofia ou Psicologia. Concluindo que o resultado foi mais favorável à implantação da disciplina Filosofia, a Secretaria Estadual de Educação a implanta como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio com duas

aulas na 1º e 2º séries. Já à Sociologia coube apenas dividir com a Psicologia duas aulas semanais na 3º série, de livre escolha das escolas, ou seja, apenas algumas poucas escolas implantaram seu ensino específico. Portanto, apesar da aprovação a nível nacional pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE nº04/06 (Brasil, 2006b), que em 2006 tornou obrigatória a oferta das disciplinas Sociologia e a Filosofia no Ensino Médio, no Estado de São Paulo tais determinações não foram colocadas em prática.

Importante registrar que o Conselho Estadual de Educação (CEE), através da Indicação CEE 62/2006, justifica a não adoção das disciplinas no currículo escolar para o próximo ano letivo (2007), alegando tanto interferência federal na autonomia escolar quanto suas implicações financeiras, conforme:

[...]1.1 Considerando que a Resolução CNE nº 04/06, do Conselho Nacional de Educação sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, publicada no Diário Oficial da União em 21-08-2006, estabelece o prazo de um ano para que os sistemas de ensino tomem as medidas necessárias para a inclusão das referidas disciplinas no currículo das escolas;

1.2 Considerando que existem dúvidas relevantes quanto à legalidade da Resolução (c.f. – Art. 36 § 1º inciso III da Lei nº 9394/96 – LDB), na medida que interfere na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, além do tratamento não homogêneo dado às diversas formas de organização curricular adotado pelas diferentes escolas e sistemas de ensino;

1.3 Considerando que a Resolução CNE n.º 04/06 tem implicações não desprezíveis quanto aos recursos humanos e financeiros necessários a implementação com qualidade; [...] (São Paulo, 2006b)

Tal posicionamento foi amplamente questionado e criticado por muitos dos sujeitos envolvidos nesta luta. Moraes(2006), através de um artigo publicado no Jornal da USP, analisou o quão subjetiva era a Indicação, por não vir acompanhada de nenhum estudo ou pesquisa que comprovasse as implicações nela apontadas.

Já a dissertação de Romano(2009) interpreta a posição do CEE-SP destacando que Mauro de Salles Aguiar, conselheiro do Conselho e também relator da Indicação (assim como outros membros) mantinha relações com grandes estabelecimentos privados de ensino, que resistiam à implantação da disciplina, já que a mesma significaria um aumento nos seus custos operacionais. Sua interpretação aponta que o posicionamento da SEE-SP a favor da não inclusão das disciplinas estava diretamente ligado aos interesses dos mantenedores de escolas privadas do Estado.

Devido às inúmeras críticas e ao desgaste político a que se submeteu a SEE-SP com tal Indicação, em maio de 2007 é divulgado um relatório jurídico (Processo 492/2006), explicando suas intenções, que assim são interpretadas por Romano(2009, p.100):

Neste documento, menos arrogante que o anterior, realçou o papel do CNE, isto é, de caráter deliberativo, normativo e de assessoramento quanto às diretrizes que nortearão os currículos e conteúdos mínimos, submetido ao Ministério da Educação, e que a ela compete “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”, mas que “o conteúdo em si foge à sua alçada”. E aí vai repassando toda a legislação educacional pertinente ao tema (Constituição de 1988, LDB/96, Resoluções, Pareceres etc.) para fundamentar a sua decisão tomada no mês de setembro do ano anterior. A conclusão do documento é a de que o CNE, de forma inconstitucional, substituiu o papel do legislador “exigindo dos estabelecimentos de ensino algo que a lei não exigiu e, não fosse o bastante, usurpando-lhes liberdade de escolha que a lei lhes quis assegurar”.

Apesar do documento, as entidades envolvidas na luta a favor da inclusão da Sociologia, através de seus representantes, continuaram a publicar matérias contra a decisão do CEE-SP nos boletins do Sindicato e em artigos de jornais.

Depois de dois anos sem perspectiva de oferta da disciplina, as expectativas se voltaram então para o ano letivo de 2008. Novamente, através da publicação de uma nova Resolução SE nº92/2007 (São Paulo, 2007) - editada já no final do ano, quando as escolas estavam praticamente fechadas por conta do recesso de final de ano deixando as lideranças ligadas à luta pela inclusão da Sociologia de mãos atadas – foi excluída a possibilidade da inclusão da disciplina na grade curricular do próximo ano¹⁵.

Entretando, a reviravolta adveio da sanção da Lei Ordinária 11.684/2008 – pois a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo viu-se impelida a incluir em sua grade curricular a disciplina Sociologia. Diante de tal obrigatoriedade, agora exigida por lei federal, a SEE-SP divulgou em dezembro de 2008 um documento intitulado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia” (São Paulo, 2008), estabelecendo uma grade com temáticas a serem contempladas pela disciplina. Vale lembrar que tal Proposta veio no bojo de um (novo) pacote de reformas curriculares implantado pela SEE em 2008, sob o título “Diretrizes Curriculares para o Estado de São Paulo”, compreendendo tanto as escolas de Ciclo Fundamental I e II quanto as escolas de Ensino Médio. Portanto, a partir de 2009 todas as escolas estaduais paulistas foram pressionadas a incluir a disciplina Sociologia na sua

¹⁵ - A Resolução SE nº 92/2007 traz, em seus anexos, os quadros indicativos da Matriz Curricular do Ensino Médio, tanto diurno quanto noturno. Em ambos os quadros não há qualquer menção à disciplina Sociologia, excluindo assim qualquer possibilidade de inclusão da disciplina.

grade curricular, o que foi feito mediante a inclusão de 1 aula por semana em cada uma das três séries desse ciclo de ensino.

Em síntese pretendemos, ao longo deste capítulo, traçar a trajetória da disciplina Sociologia no currículo da escola brasileira, sob o impacto das reformas educacionais. Destacamos que, sob nossa ótica, os interesses envolvidos nesta ‘luta’ traduzem, ao mesmo tempo, tanto interesses corporativistas quanto compromisso social. Trata-se de uma luta pois não se trata de um processo neutro. Ela envolve conflitos e interesses, envolve mais do que o desejo de propagar o conhecimento sociológico. Envolve também reconhecimento profissional e possibilidade de mercado de trabalho. Entretanto, acredito que os valores intrínsecos a esse processo superam, em relevância, os interesses particulares desses grupos, fazendo com que os mesmos sejam deslocados para um segundo plano.

Destacamos também que a utilização desse termo para retratarmos a trajetória da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio não pretendeu, de nossa parte, desmerecer a ação desses grupos. Ao contrário, se a Sociologia tem hoje a sua inclusão garantida por lei como disciplina no Ensino Médio ela deve esta vitória à ação desses grupos que, motivados por interesses corporativos ou não, foram essenciais para esse desfecho. E acreditamos verdadeiramente na contribuição que os conhecimentos sociológicos podem oferecer aos jovens sobrantes da nossa sociedade.

Se por um lado há sim interesses particulares de grupos ligados ao ensino da Sociologia, como, por exemplo, entidades representantes de sociólogos, professores de Sociologia e seus sindicatos, que podem ser considerados interesses corporativos, há, por outro lado, valores envolvidos na luta por uma sociedade mais humanizada, onde seus indivíduos possam deter o conhecimento necessário para compreender os processos sociais que envolvem a vida pública e que transcendem interesses imediatos.

CAPITULO 3

PROBLEMATIZANDO A SOCIOLOGIA COMO CONTEÚDO ESCOLAR : LIMITES E POSSIBILIDADES

É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. (Brasil, 2006a, p.103-104).

Apesar de politicamente celebrada, a inclusão da disciplina como obrigatória nos currículos brasileiros de Ensino Médio **traz imensos desafios didático-pedagógicos**, incluindo desde o preconceito dos bacharéis e a falta de tradição na produção de conhecimento na área de ensino, até ausência de materiais didáticos consolidados e – sobretudo – falta de consensos na área sobre o que e como ensinar...

Esse capítulo pretende problematizar algumas questões nevrálgicas para análise dos desafios que estão postos para a construção da Sociologia como conteúdo escolar, concebida como diferenciada da ciência matriz que lhe deu origem, inclusive porque enquanto disciplina escolar cabe a ela abordar conhecimentos oriundos das diferentes ciências sociais, ou seja, também da Antropologia e Ciência Política.

Tendo como pano de fundo a nossa hipótese, qual seja: a de que a implantação aligeirada da nova disciplina poderá comprometer sua legitimidade no currículo do Ensino Médio, tendo em vista que sua implantação não veio aliada a melhores condições de profissionalização para seus professores, realizaremos tal análise, tentando problematizar nesse capítulo algumas questões com implicações diretas para a estruturação curricular da disciplina Sociologia na escola básica, incluindo desde análise dos argumentos que justificam sua inclusão no ensino médio até as respostas que os sociólogos tem oferecido sobre sua relevância e sentido, incluindo análise de dois documentos oficiais sobre o tema – as Orientações Curriculares Nacionais , editadas pelo MEC em 2006 , e a Proposta Curricular do Estado de S. Paulo divulgada em 2009.

Inicialmente destacamos **os argumentos utilizados contra a sua inclusão** como disciplina específica, que freqüentemente incluem críticas como: *“trata-se meramente de luta corporativa, visando ampliar o mercado de trabalho dos sociólogos, pois os conhecimentos dessa ciência já fazem parte dos currículos escolares nas disciplinas de História e Geografia...”* ou, talvez pior: *“para que criar mais uma disciplina que apenas reforçará um enciclopedismo bacharelesco ? Por que criar uma disciplina para a qual não existem professores e nem espaço nas grades curriculares ?”*

Tendo em vista todos os embates curriculares e políticos explicitados no capítulo anterior, e levando-se em conta a recém aprovação da obrigatoriedade da disciplina Sociologia, encarada por nós como o reconhecimento oficial da relevância dos conhecimentos sociológicos para os jovens, torna-se imprescindível avaliar os argumentos existentes, tanto a favor quanto contra, em relação à presença da disciplina no currículo do Ensino Médio.

Apesar de muitos bacharéis e educadores posicionarem-se a favor da oferta da disciplina, baseados sobretudo em argumentos que apontam que o conhecimento sociológico pode incentivar um tipo de reflexão que oriente a formação dos jovens, principalmente da massa de ‘sobrantes’, para que haja um fortalecimento da democracia enquanto valor social fundamental à vida em sociedade, é importante lembrarmos que nem todos se posicionam a favor ...

Existem muitos sociólogos, educadores e políticos que são contra a oferta da disciplina. Mas quais são os argumentos apresentados por esse grupo ? Muitos dos que se posicionam contra a oferta da disciplina argumentam a seu favor que a oferta da disciplina representaria um mero enciclopedismo, inútil à formação do jovem. Até mesmo Luis Antonio Cunha(2007), um dos mais importantes educadores brasileiros, é agudo em sua crítica mordaz – apontando que a oferta da disciplina pode configurar apenas uma disputa de mercado e seu conhecimento como mero enciclopedismo:

Para os poucos e selecionados alunos de ontem, o enciclopedismo curricular era uma conveniente solução: alguma coisa da pletora de disciplinas acabava sendo aprendida. Para os novos contingentes, não, o enciclopedismo é fatal. É compreensível, mas inaceitável que o currículo da educação básica seja transformado, tão cruelmente, em espaço de disputa de mercado para os licenciados em certas disciplinas, a exemplo da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia – quais serão as próximas ? Para a inclusão destas e outras disciplinas no currículo, não faltam justificativas generosas e edificantes, mas, tirando os disfarces, não estará aí um elemento adicional da redução da dimensão pública da educação básica, em proveito de interesses, senão privados, ao menos particulares de grupos corporativos? (Cunha, 2007, p.825)

Em relação à acusação de enciclopedismo, a resposta de Moraes(2004, p.96) é fundamental:

Para quem pensa que a escola deve ensinar a “ler, escrever e contar”, parece realmente que a Sociologia e a Filosofia seriam fonte de eruditismo e enciclopedismo inúteis. O mesmo se daria com a geometria analítica, a trigonometria, o cálculo integral; o mesmo se passaria com o cálculo estequiométrico, os princípios estruturadores da tabela periódica; o mesmo com relação às bases nitrogenadas que compõem o DNA ou as partes das flores e os ossos do corpo humano; ou os tipos de rochas e composição geomorfológica e paisagens brasileiras; ou ainda, questões de historiografia e análise de fontes históricas; e, para resumir, conhecimentos da literatura brasileira. Nós sabemos, contudo, que há níveis diversos desse “ler, escrever e contar”... Se Galileu inicia a Ciência Moderna dizendo que Deus escreveu o universo em língua matemática que é preciso ler, sem o que “vagamos dentro de um labirinto escuro”, não podemos ter outra compreensão do desenvolvimento das ciências senão o de leitura constante e renovada do mundo. Desse ponto de vista, tanto a filosofia quanto a Sociologia são formas de leitura do mundo...

Temos clareza que a verdadeira contribuição do conhecimento não é pragmática ou imediatista. Apesar das pressões do ‘mercado’, é essencial reconhecer que o conhecimento não é algo que deve ser encarado de maneira utilitarista, voltado somente à sua aplicação no mundo do trabalho. Ele é a base fundamental que contribuirá para a construção da identidade do indivíduo. Conhecer os conhecimentos produzidos pela nossa sociedade é entrar em contato com a nossa própria história, compreendendo a dinâmica que envolve a nossa própria vida. Correndo o risco de ser acusado de troglodita, vale lembrar Gramsci(1982, p.133), que resumia bem tudo aquilo que desejamos expressar:

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais, inclusive a mecanicidade do estudo gramatical era vivificada pela perspectiva cultural. As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: esta finalidade não se revelava, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas, para servir de camareiro, de intérprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de **ser e de conhecer conscientemente a si mesmo.** (grifo nosso)

Ser e conhecer conscientemente a si mesmo: o conhecimento sociológico deve ser encarado como parte do processo de auto-conhecimento do indivíduo, que passa pelo questionamento das relações sociais e do seu próprio papel na sociedade. É inegável que o conhecimento sociológico tem sido cada vez mais utilizado pelo mundo extra-escolar como

base para a leitura do mundo contemporâneo. É cada vez mais presente a utilização dos conhecimentos sociológicos para compreender os problemas que assolam a nossa sociedade¹⁶.

É interessante notar que no mundo extra-escolar tanto a Filosofia quanto a Sociologia têm sido a referência central dos debates em torno de problemas atuais que interessam ou afetam a humanidade. Discussões sobre pós-modernidade ou sobre globalização têm sido travadas de forma constante e sistemática por esses dois campos do saber, sendo impossível discorrer sobre o caso sem citar autores ou recorrer a conceitos cunhados que escapem a esses campos. Isso revela competência permanente da Filosofia e da Sociologia quer para formular as questões que interessam, quer para apresentar as respostas pertinentes. Estão aí também duas razões pelas quais não podem estar ausentes do Ensino Médio. Tanto se fala em desenvolver a curiosidade, o estranhamento, a reflexão metódica e responsável o domínio de tecnologias para uma atuação autônoma, etc., mas tudo isso requer uma competência básica incontornável: **saber perguntar, saber questionar sem que isso se torne pedantismo crônico. Saber colocar questões**, passando da intuição, da experiência pessoal, reconhecidas como válidas, para saberes e práticas sociais, para as experiências como ciências e artes. (Moraes, 2004, p.100 e 101, grifo nosso)

Outro argumento contrário à implantação da disciplina Sociologia que foi bastante repetido é que as questões mais relevantes do conhecimento sociológico já estariam sendo contempladas nos currículos escolares por outras disciplinas, como História e/ou Geografia. Como rebate a OCN, esse pensamento é equivocado, já que essas disciplinas, apesar de terem sofrido forte influência das interpretações sociológicas, não se propõe a transmitir as contribuições específicas das teorias e métodos das Ciências Sociais:

...pelo fato de tanto a História quanto a Geografia, como ciências ou disciplinas escolares, terem sofrido influências decisivas das Ciências Sociais desde os fins do século XIX, influências que mudaram definitivamente seus padrões de pesquisa e compreensão de fenômenos históricos e geográficos, então as Ciências Sociais já estariam sendo “contempladas” pelos produtos daquelas ciências, particularmente pelas disciplinas escolares. Não é o que ocorre na verdade: quando uma narrativa histórica ou a descrição geográfica traz os fatos sociais para o contexto dos “seus” temas, não percorre todas as conseqüências nem apresenta todos os pressupostos das teorias das Ciências Sociais. Muitas vezes é quase uma transcrição indevida dessas teorias, mas que nunca ocorre com a paciência e a especificidade próprias das Ciências Sociais... (Brasil, 2006a, p.112)

Há ainda um terceiro argumento contrário, que insiste que não há (haveria) número suficiente de professores habilitados para o ensino de Sociologia para ocuparem todas as vagas que serão criadas frente a obrigatoriedade exigida pela nova legislação. Para Lennert(2008, p.13), trata-se de um argumento infundado, afinal, há pistas de que essa falta de professores não é verdadeira:

¹⁶ - Vale lembrar que até cursos como Engenharia de Produção incluem obrigatoriamente estudo de conhecimentos sociológicos.

De forma geral afirma-se, tanto na imprensa como nos sindicatos, que há falta de professores de Sociologia. Mas, de acordo com os dados do MEC, podemos afirmar que há professores formados para ministrar aulas de Sociologia no ensino médio. Em quatro anos, no período de 1999 a 2002, formaram-se 1.519 professores de Sociologia, no Brasil (Dados do Censo do Ensino Superior/MEC). Se nesses quatro anos foram formados cerca de 1.500 professores, quantos professores existem no Brasil formados nos últimos 20 anos, desde a reformulação da lei 5692/71, em 1982?

Vale lembrar que além da constatação de que há um grande número de professores de Sociologia devidamente habilitados, comprovada através dos dados censitários, há de ser levado em conta que muitos desses licenciados em Ciências Sociais já trabalham na educação, atuando como professores de outras disciplinas, como História, Geografia, Filosofia ou mesmo Ensino Religioso.

E mais, é sempre importante lembrar que a não existência do ensino de Sociologia levou muitos licenciados em Sociologia a optarem por trabalhar em outras áreas, distintas da educação¹⁷.

E mesmo que tal argumento tivesse algum fundo de verdade, ainda assim não justificaria a sua ausência no currículo, pois um conhecimento não se torna menos necessário só porque não há número suficiente de professores para ministrar as aulas de tal disciplina. Caso seja comprovado que o problema realmente existe, outras medidas deveriam ser tomadas, em especial a expansão das vagas nos cursos de formação de professores de Sociologia, e não a retirada da disciplina.

Por outro lado, é imprescindível lembrar que analisar o interesse dos profissionais pelo ensino implica reconhecermos o desprestígio do magistério em geral. O próprio processo de desprofissionalização da carreira docente já é, em parte, responsável pelo baixo poder de atração da profissão e os altos índices de abandono que o magistério vem apresentando nos últimos anos.

Se os argumentos principais daqueles que se posicionam contra a oferta da disciplina no currículo do Ensino Médio referem-se ao enciclopedismo do conteúdo, à contemplação dos conteúdos sociológicos por outras disciplinas e/ou à falta de professores, acreditamos que não há coerência nesses argumentos, pois cada um apresenta equívocos que comprometem a sua legitimidade. Além disso, não compactuamos com o argumento de que a falta de profissionais

¹⁷ Talvez um número significativo de licenciados em Ciências Sociais que vem trabalhando em outras áreas possa se interessar pelo magistério, frente ao novo cenário...

aptos a desempenhar determinada função seja forte o suficiente para decretar a relevância ou não desta. Ou seja, não é a oferta de profissionais que deve determinar a demanda dos mesmos, mas sim a demanda dos mesmos que influenciará na oferta, no caso, no número de profissionais disponíveis no mercado.

Mas para além das críticas diretas, é imprescindível que se analise também os **principais argumentos que justificam a inclusão da disciplina Sociologia**, já sinalizada desde a LDBEN em 1996: a desgastada e esvaziada ‘construção da cidadania’...

A LDB 9.394/96, responsável por iniciar a discussão acerca da oferta dos conhecimentos sociológicos, preconiza em seu artigo 36, que é papel da disciplina Sociologia propiciar aos jovens o domínio dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - **domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.** (Brasil, 1996, grifo nosso)

Ou seja, os conhecimentos sociológicos se justificariam por estarem ligados ao exercício da cidadania. É fundamental destacar que, evidentemente, essa relação não existe da forma imediata como a lei propõe: o domínio ou não dos conhecimentos da Sociologia e da Filosofia não são fatores determinantes para o exercício ou não da cidadania. Os próprios documentos oficiais, como é o caso da OCN, advertem para a cilada dessa relação imediata que tinha sido estabelecida pela lei:

Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art.36, § 1, III) quando relaciona “conhecimento de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia e prerrogativa de preparar o cidadão. **No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino de Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo** (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *strictu sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) **e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples** (quando, então, é a antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), **ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc.** Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores. (Brasil, 2006a, p.104, grifo nosso)

Essa relação não é imediata, como aparece na LDB 9394/96, e utilizar esse argumento para legitimar a importância da disciplina é perigoso, já que pode inclusive criar falsas expectativas acerca das possibilidades da disciplina.

A mais imediata, a de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso tem se mantido no registro do *slogan* ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa. (Brasil, 2006a, p.109)

Como explicita o documento, talvez o que tenhamos na Sociologia é um contorno mais definido de temas (políticos) ligados ao exercício da cidadania, mas que não a tornam, exclusivamente, fator condicionante ou impeditivo à participação cidadã. Além desta questão, há de ser destacada outra cilada presente nessa justificativa, qual seja, a de que o domínio dos conhecimentos sociológicos são fatores determinantes ao exercício da cidadania ‘de amanhã’, ignorando a necessidade de formação política do jovem hoje - como adverte Mota(2005, p.99):

Justificar a sociologia em virtude da formação para a crítica e para a cidadania pressupõe preparar os jovens para “um depois”; eles precisam aprender certos conteúdos para um dia exercer essas condições. E a escola não faz parte da trama social atual? Nela não se exerce a crítica e a cidadania? Argumentar a importância do conhecimento sociológico segundo aquele horizonte pode negar aos jovens a participação política...

Importante registrar a excelente análise que essa autora realiza ao interpretar os ‘slogans’ mais correntes sobre a relevância do ensino de Sociologia: além da apregoada construção da cidadania e do ‘pensamento crítico’ dos alunos – papel que cabe a toda a educação escolar e a própria sociedade.

Mota(2005) destaca que existem três conseqüências diretas na constituição de representações acerca da disciplina quando ligada a tais objetivos, quais sejam, o ‘desenvolvimento do pensamento crítico’ e a ‘participação cidadã’: a primeira delas seria o divórcio das ciências entre as que ensinam a pensar e a fazer. E questiona: não seria também papel de outras disciplinas, tais como a Matemática e a Física, incentivar o espírito crítico e cidadão?

Evidentemente que sim: contribuir para que os jovens compreendam a realidade social em que estão inseridos deveria ser o papel da escola como um todo, e não apenas de uma disciplina. Acreditamos que não há e não pode haver, na escola, esta separação entre as

ciências que ensinam a fazer e as que ensinam a pensar. Todas as disciplinas possuem a responsabilidade de contribuir para a construção da identidade desse jovem, incluindo tanto o fazer quanto o pensar.

Vale lembrar que a OCN propõe, além da interlocução da Sociologia com as demais disciplinas presentes no currículo, sua contribuição para pensar a própria escola:

O ensino médio pode ser entendido como momento final do processo de formação básica, uma passagem crucial na formação do indivíduo – para a escolha de uma profissão, para a progressão nos estudos, para o exercício da cidadania, conforme diz a lei-, por isso a presença ou ausência da Sociologia é desde já indício de escolhas, sobretudo no campo político. Como parte do currículo, a Sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, senão com a própria instituição escolar. Talvez excluindo a Filosofia, que também pode retomar como objeto seu as outras disciplinas escolares, embora de um outro modo, nenhuma outra disciplina traz essa característica. (Brasil, 2006a, p.111)

Ou seja, um dos argumentos apresentados pela OCN diz respeito ao importante papel que a Sociologia pode ocupar ao estabelecer essa interlocução, ajudando os indivíduos a pensarem sobre essa sua etapa do seu processo de formação. Contudo, acredito ser esse também um argumento por demais vago. Pensar sobre determinada etapa do seu processo de formação parece-nos mais objeto da Filosofia do que da própria Sociologia.

A segunda representação equivocada, disseminada como slogans, analisada por Mota(2005) refere-se à recorrente vinculação dos conhecimentos sociológicos à transformação social. Como adverte a autora:

Pensar sobre e compreender o mundo social é importante para dar-se conta de situações de opressão, preconceito, injustiça, bem como visualizar outras possíveis; não significa, no entanto, mudança imediata e linear da realidade e da própria pessoa que a estuda e interpreta. (Mota, 2005, p.106)

Concordando com a mesma, é preciso também que tenhamos muito claro, numa perspectiva histórica, que a Sociologia foi proposta e serviu a diferentes interesses, muitas vezes desinteressados em relação ao enfrentamento da realidade social. Sua própria gênese, com Comte e Durkheim, esteve ligada à manutenção do poder vigente. Como é destacado na OCN, precisamos superar uma interpretação ‘revolucionária’ presente em muitos discursos de sociólogos, e reconhecer que a presença da disciplina Sociologia no currículo das escolas secundárias brasileiras nem sempre esteve ligada a contextos democráticos:

Há uma avaliação corrente que, no entanto, deve ser bem avaliada criticamente; ela afirma que a presença ou ausência da Sociologia no currículo está vinculada a contextos democráticos ou autoritários, respectivamente. No entanto, se se observar bem, pelo menos em dois períodos isso não se confirma, ou se teria de rever o caráter do ensino de Sociologia para entender sua presença ou ausência. Entre 1931 e 1942, a Sociologia está presente e é obrigatória no currículo em um período que abrange um governo que começa com esperanças democratizantes e logo se tingem de autoritarismo, assumindo sua vocação ditatorial mais adiante. Em outro momento, em plena democracia, o sentido do veto do Presidente da República (2001) à inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória traz uma certa dificuldade para essa hipótese. **O que se entende é que nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico** – como aparece nos primeiros manuais da disciplina. (Brasil, 2006a, grifo nosso).

Vejam que o trecho acima deixa bem claro: nem sempre a Sociologia assumiu um caráter crítico e transformador da realidade. Muitas vezes, ao longo da história, ela assumiu um caráter mais conservador, cívico, contribuindo para a manutenção da ordem política vigente. Assim, como denunciou Mota(2005), existe um certo equívoco em relação a esse vínculo entre a Sociologia e a transformação social.

A autora também aponta a importância de reconhecermos o papel decisivo do extramuros da escola para a construção política dos jovens : não se pode ignorar os processos educativos que acontecem fora da escola como construtores da criticidade, da reflexão e da cidadania. Segundo a autora, tal posição denota um “entendimento restrito de educação ao ambiente escolar” (Mota, 2005, p.106), ou seja, há espaços para além do ambiente escolar que também contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação cidadã.

Resumidamente, podemos admitir que a utilização dos argumentos recorrentes para justificar a presença da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio – cidadania e criticidade – são, por demais, vagos.

Com a clareza que à disciplina escolar Sociologia não cabe, direta e exclusivamente, a construção da cidadania e o desenvolvimento da criticidade do aluno, qual é o papel que cabe à disciplina ? Quais argumentos são utilizados para defender sua presença no currículo do Ensino Médio ?

Apesar do papel cabível à disciplina poder ser bastante diverso, dependendo do referencial teórico adotado, a OCN avança nessa argumentação, apresentando como argumentação a favor da presença da disciplina no currículo a crescente complexidade das estruturas sociais, o atrito entre as novas tecnologias de produção e as relações de trabalho, o

“desencantamento” do mundo racionalizado e cada vez mais determinado pelo discurso econômico e ainda as crescentes tentativas de deterioração do modelo político democrático.

Sob a minha ótica, a melhor resposta que os sociólogos tem dado sobre a relevância e sentido da inclusão do conhecimento sociológico na formação do alunado de Ensino Médio é sua contribuição para pensar a própria juventude , trazendo o jovem para o centro da questão , como analisa artigo de Dayrell e Reis(2007), que detalharemos a seguir.

Se nossa sociedade vem se reconfigurando gradativamente diante de todas as transformações culturais, políticas e econômicas em curso, e tal reconfiguração tem exigido cada vez mais do indivíduo, no sentido de compreender esse processo, essa situação torna-se mais acirrada quando analisamos a realidade dos jovens provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade (os “sobrantes”de Kuenzer). Privados de ter acesso ao conhecimento socialmente valorizado, eles são excluídos prematuramente da sociedade globalizada contemporânea ao terem abortadas suas possibilidades de mobilidade social, como detectaram os autores. Eles apontam ainda que os jovens são responsabilizados a serem os **mestres de si próprios**, mas, no contexto de uma sociedade desigual, marcada por uma escola que reduziu seu papel à socialização (impedindo-os apenas de se tornarem violentos), tal responsabilização é inconcebível, pois só tende a gerar fracasso pessoal e escolar.

A análise dos autores em questão enriquece a argumentação a favor da presença da disciplina ao constatar que as transformações sócio-culturais decorrentes do processo de mundialização do capital, do avanço dos meios de comunicação e das transformações no mundo do trabalho também transformaram a identidade dos jovens de hoje. Afinal, se a juventude também sente os reflexos dessas transformações, é esperado que os jovens de hoje apresentem particularidades em relação aos jovens de outras gerações e, decorrente dessas particularidades, apresentem demandas diferenciadas. De acordo com os autores:

...a juventude é uma categoria social socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere. (Dayrell e Reis, 2007, p.4)

Tomando como base essa análise, compreender as necessidades dessa juventude torna-se primordial para a educação escolar. A escola deve levar em conta os diferentes aspectos que condicionam a construção da individualidade juvenil, tais como o mundo cultural (e sua heterogeneidade), a passagem da vida infantil para a vida adulta, o despertar da sexualidade e até mesmo a sua entrada precoce no mundo do trabalho.

Em relação ao mundo cultural, o artigo destaca que ele “aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”(Dayrell e Reis, 2007, p.5), ou seja, a sua própria identidade:

As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e no seu visual uma das duas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, falando da adesão a determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado. (ibid., p.6, grifos do autor)

Através da cultura, os jovens buscam a sua identificação com determinados grupos e sua diferenciação de outros, numa clara tentativa de firmar sua própria identidade individual (que tanto incomoda escolas e professores !). E, para isso, a turma de amigos torna-se uma clara referência na trajetória desses jovens: é com eles que tais jovens passam boa parte do seu tempo e é com eles que vivenciam a maioria das experiências dessa fase. Seu convívio em grupos, em “tribos”, responde aos anseios de sociabilidade desse jovem, contribuindo para que ele estabeleça a sua própria identidade. Contudo, não apenas de laços de amizade constrói-se a sociabilidade dos jovens. Ela também se constrói a partir do estabelecimento de conflitos:

Mas nessa dimensão temos de considerar, também, as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não ser generalizada, costumam ocorrer em torno e com base nos grupos de amigos, sobretudo masculinos. As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, da descrença política e do esgarçamento dos laços de solidariedade, dentre outros fatores. (Dayrell e Reis, 2007, p.7)

Se de maneira geral o estabelecimento de conflitos também configura como parte integrante da identidade dos jovens, nas camadas menos favorecidas (“os sobrantes” de Kuenzer) essa situação toma proporções ainda mais preocupantes. Mais expostos à violência e

à criminalidade, convivendo mais de perto com a pobreza e, até mesmo com a miséria, a construção da identidade desses jovens constrói-se de maneira ainda mais problemática, já que muitas vezes as perspectivas de um futuro melhor parecem inatingíveis.

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (Dayrell e Reis, 2007, p.5)

Dessa forma, muitas vezes, suas perspectivas a respeito de um futuro melhor tornam-se nebulosas na medida em que, além da convivência próxima da violência e da pobreza, muitos jovens acabam inserindo-se prematuramente no mercado de trabalho, a fim de garantirem a sua sobrevivência e, muitas vezes, também a de seus familiares. Contudo, a entrada prematura no mercado de trabalho não significa necessariamente um aborto na continuidade dos seus estudos. Muitos jovens conciliam trabalho e estudo de maneira bastante razoável. “Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.” (Dayrell e Reis, 2007, p.5). Entretanto, esse é um ponto de constante tensão, na medida em que o trabalho concorre constantemente com o estudo pela prioridade deste jovem. Trata-se de escolher entre a satisfação imediata das suas necessidades e a perspectiva de um futuro melhor. E, apesar da clara inadequabilidade do ensino público que tem sido oferecido a esses jovens nos últimos anos, a escola ainda tem sido privilegiada diante desta tensão, como “uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho e uma possível falta de sentido que encontram no presente.” (idem, p.10).

Esse é, em sua grande maioria, o jovem que frequenta a escola pública: é um garoto(a) comum, com todas as suas angústias e perspectivas, com todos os seus sonhos e frustrações, que busca, na escola, parte dos instrumentos para a construção da sua própria identidade. Nesse cenário, uma escola que tem como seu papel central socializar os jovens, ou seja, suprir as necessidades básicas que impedem os jovens de serem violentos, de roubar ou matar (Kuenzer, 1999), deveria oferecer a eles ao menos as condições mínimas para que esse objetivo fosse atingido. Entretanto, não é isso que vem ocorrendo. Cada vez mais observamos

nas escolas um aumento considerável da violência entre seus atores¹⁸. E acreditamos que é esta realidade, cada vez mais acirrada, que legitima a relevância/contribuição da disciplina, trazendo a esse jovem uma interpretação sociológica (e antropológica e política) sobre suas contradições e conflitos. Como destacam Dayrell e Reis(2007, p.2), é “inegável que o desenvolvimento de um olhar sociológico” tem “muito a contribuir para a formação humana de jovens que se encontram imersos em uma realidade social cada vez mais complexa”.

Além de Dayrell e Reis(2007), destaco também a contribuição de outros autores que, a nosso ver, trouxeram significativa contribuição para o ensino de Sociologia, como os trabalhos de Moraes(2004), Sarandy(2004), Tomazi(2004 e 2007), Mota(2005) e Guimarães(2004)¹⁹. De acordo com esses autores, contribuir para a compreensão e interpretação da dinâmica do mundo em que vivemos deveria ser o foco principal da Sociologia enquanto disciplina escolar a ser oferecida no currículo das escolas de Ensino Médio do país. Para que isso ocorra é necessário que nossos jovens aprendam a ‘lapidar’ a informação bruta que recebem, enfrentar o senso comum mediante as ferramentas possibilitadas pela interpretação científica. Apesar da escola não mais deter o monopólio do conhecimento, é essencial que ela seja capaz de fornecer os instrumentos necessários para que esses jovens aprendam a “ler” o mundo e, possivelmente, questioná-lo. Afinal, tal capacidade de abstração é primordial para que a identidade desses jovens seja construída sobre bases sólidas de conhecimento. Num mundo em que cada vez mais a informação torna-se instantânea e ao mesmo tempo descartável, a capacidade de seleção e questionamento são imprescindíveis para a compreensão e, possivelmente, intervenção na realidade.

Tomazi(2004), ao tratar da maioria pobre que hoje frequenta o Ensino Médio das escolas públicas, chama a atenção para a necessidade da nossa escola buscar discursos que a aproxime dos jovens. Para o autor, não há como os professores continuarem idealizando um modelo de aluno que, de longe, não é o aluno real que frequenta a escola pública:

Por que não temos um discurso, uma linguagem para atingir esta maioria ? Por que ficamos enimesmados em nossos discursos acadêmicos rígidos e sem nenhuma

¹⁸ De acordo com os dados publicados na matéria “Quando ensinar é uma guerra”, publicada na revista Veja, na edição 2117, ano 42, nº 24 de 17 de junho de 2009, ao menos 47% dos professores admitem já terem sofrido agressões verbais na sala de aula, 11% já chegaram a ser agredidos fisicamente e, ainda, 52% dos professores admitem também já terem tido atitudes agressivas com os estudantes, tendo sido irônicos ou rudes.

¹⁹ Vale lembrar ainda as conversas que tivemos durante nosso exame de qualificação com a Profa. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, do Núcleo de Ensino da Unesp de Marília/SP, que tornaram-se a base nuclear de nossa análise.

capacidade de atingir os jovens que estão em nossas salas de aula ? Penso que é porque estamos interessados mais nos jovens que correspondem ao nosso ideal de aluno, que é o modelo de quem é privilegiado em nossa sociedade. Ora, o que nos torna professores é a capacidade de ensinarmos conteúdos, mas principalmente uma maneira de pensar, e de pensar autonomamente. Ou seja, fazer com que nossos alunos se tornem independentes, se tornem autônomos, principalmente de nós, para que possam voar em liberdade de pensamento e não ficar atrelados como “eternos alunos”. E isso pode dar mais trabalho do que pensamos quando trabalhamos com jovens que não são privilegiados em nossa sociedade. Eles não sabem manejar as tecnologias do trabalho intelectual que gostaríamos que soubessem. Quando as conhecem, poucos são os que as dominam. (Tomazi, 2004, p.72)

A fala de Tomazi é bastante esclarecedora e, nesse sentido, fortalece a posição de Dayrell e Reis, ou seja, a de que a escola pode e deve contribuir para a formação humana dos jovens imersos em uma realidade cada vez mais complexa. As escolas e, conseqüentemente, os professores, deveriam ser capazes de contribuir para que os jovens tornem-se independentes. E tal independência só é possível a partir da construção de uma identidade que privilegie o conhecimento e o questionamento, contribuindo para que esses jovens pensem autonomamente. Entretanto para isso é essencial que nossos alunos saibam “manejar as tecnologias do trabalho intelectual”, ou seja, que desenvolvam seu raciocínio lógico abstrato, que dominem leitura e escrita, que desenvolvam suas capacidades cognitivas (e não meras competências exigidas pelo mercado...).

De acordo com Sarandy(2004), para que os jovens possam pensar autonomamente, é necessário que eles saibam questionar a realidade. E o questionamento, acreditamos, é a base do pensamento crítico, que só é atingido a partir de um distanciamento, de um estranhamento da sua própria realidade e do confronto entre diferentes realidades:

Para compreendermos o sentido da Sociologia como disciplina da grade curricular do Ensino Médio deveremos, antes de tudo, compreender os objetivos que por meio dela se pretende atingir. (...) o que marca a especificidade da Sociologia e torna importante sua introdução nos meios escolares ? O filósofo e sociólogo Gilson Teixeira Leite (jornal A Gazeta em 11/12/00) afirmou que se é imprescindível dominar a informática e todas as novas tecnologias para uma colocação qualificada no mercado de trabalho, também se faz necessário, no universo educacional, problematizar a vida do próprio aluno, sua existência real num mundo real, com suas implicações nos diversos campos da vida: ético-moral, sociopolítico, religioso, cultura e econômico. E conclui que a volta das disciplinas humanísticas – Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras – tem muito a contribuir com a formação do jovem naquilo que lhe é mais peculiar: o questionamento. Desmistificando ideologias e apurando o pensamento crítico das novas gerações, poderemos continuar sonhando, e construindo, um país, não de iguais, mas justo para mulheres e homens que apenas querem viver. (Sarandy, 2004, p.121-122)

Seria esse então o verdadeiro papel que caberia à Sociologia no currículo do Ensino Médio ? Ou seja, promover nos jovens a capacidade de questionamento da sua própria realidade ? Se sim, seria necessário que ela fosse capaz de fornecer os instrumentos para tal, através dos conteúdos sociológicos: as interpretações sobre o mundo social produzidas por suas diferentes teorias e métodos. A disciplina deveria então fornecer os conhecimentos necessários para que os jovens estudantes pudessem compreender e interpretar a dinâmica que envolve a sua própria condição social, percebendo-se como indivíduos aptos a participarem ativamente (propondo mudanças ou não) da sociedade em que estão inseridos.

Alguns autores aprofundam a relevância do conhecimento sociológico nesse processo de questionamento, como é o caso de Dayrell e Reis(2007), para quem a presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio:

Significa fornecer ao jovem aluno recursos e instrumentos, por meio dos **conteúdos sociológicos**, que lhe treinem o **olhar sociológico** (SARANDY, 2001), aliados à **imaginação sociológica** (MILLS, 1975) de tal forma a possibilitar uma compreensão mais ampla da realidade social. Mas também é preciso contribuir para que os jovens alunos se percebam como seres culturais, membros de determinado grupo social, com uma tradição própria, legítima, que lhe dê referência, reconhecendo e valorizando as suas origens socioculturais, principalmente no caso dos negros. Ao mesmo tempo, desenvolver a sensibilidade pela diferença, exercitando, assim, a convivência e o respeito pelo outro. Finalmente, também deve ser papel da sociologia **fornecer elementos que contribuam na tarefa da individualização**, estimulando o jovem a **articular as diferentes expressões de sua identidade**, a reconhecer seus desejos e a elaborar projetos de futuro. (Dayrell e Reis, 2007, p.12, grifo nosso)

Tal posicionamento permite-nos ir além com nossa interpretação: além de contribuir para que os jovens compreendam a realidade social, exercitando sua capacidade de questionamento, o conhecimento sociológico deve possibilitar que nossos jovens desenvolvam sua sensibilidade pela diferença, a fim de construir sua própria identidade. Sob minha ótica esse seria o verdadeiro papel da Sociologia enquanto disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio. Assim, é decisivo registrar que a presença da disciplina Sociologia não está ligada a nenhum desejo de formar jovens sociólogos, mas sim de jovens capazes de compreenderem a posição que ocupam na sociedade e sensibilizarem-se frente às desigualdades sociais.

O ensino de Sociologia relaciona-se com a necessidade da própria sociedade de oferecer os elementos necessários para que seus jovens a compreendam e, a partir dessa compreensão, estejam aptos a articular as diferentes expressões de sua identidade. Como argumenta Sarandy(2004, p.124) “vivemos a herança de um difícil processo de transição para a

democracia e por isso é imprescindível que a escola assuma seu papel neste processo”. Mas, para que isso ocorra, é imprescindível que ela prepare nossas crianças e jovens para assumirem o seu papel, consciente e responsável, nesse processo. Para tanto, além de exigências político-institucionais, é de fundamental importância a introdução no currículo escolar de um tipo de reflexão que se pautar nos conhecimentos das Ciências Sociais, e que “oriente a formação de nossos alunos para o fortalecimento da democracia enquanto valor social fundamental e para sua construção a partir da vida cotidiana” (idem).

Por outro lado, transformar intencionalidade em ação educativa é nosso maior desafio... Se os estudiosos da área admitem ter clareza sobre a contribuição que a nova disciplina Sociologia pode trazer para que nossos jovens interpretem e compreendam o mundo em que vivem, o mesmo não se pode dizer sobre os caminhos didático-metodológicos e curriculares que devem ser seguidos... Talvez o maior desafio nesse momento seja a tarefa de transposição didática da ciência Sociologia (e Antropologia, e Ciência Política) como conteúdo escolar, como reconhece o próprio documento nacional:

Sabemos, mas é sempre bom lembrar, que os limites da *ciência* Sociologia não coincidem com os da *disciplina* Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma *adequação* em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo. (Brasil, 2006a, p.108, grifo do autor)

Em relação à necessidade de ‘tradução’ dos conhecimentos das Ciências Sociais, o documento adverte que, muitas vezes, por ignorância ou por preconceito, os professores do Ensino Superior se esquecem de dar ênfase a essa necessidade para os seus alunos dos cursos de graduação, sinalizando que tal ignorância acontece devido ao fato de muitos desses professores desconhecerem “metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante”(Brasil, 2006a, p.108).

Indispensável lembrarmos o preconceito histórico perpetuado em nossas Universidades com relação às Licenciaturas e sua relevância, registrados na OCN quando reconhecem que há um número considerável de docentes universitários que são resistentes à necessidade de preocupações didáticas e ou metodológicas, “acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém”(Brasil, 2006a, p.108). Seja decorrente ou não de preconceitos e/ou fragilidade de formação docente, é imprescindível que se reconheça a necessidade dessa **mediação pedagógica**, essencial para que o ensino ocorra:

Independente disso, em qualquer nível de ensino, a *mediação pedagógica*, se assim se pode chamar, parece tão mais necessária quanto mais varia o público no tempo e

no espaço, quanto mais diverso é o público em relação ao professor. Se se considerar a tendência à massificação da escola brasileira – entendendo esse fenômeno no seu sentido positivo: acesso às vagas - , não pode ser ignorada a preocupação com a mediação entre o conhecimento e os alunos, mediação que tem um momento importante no ensino. (Brasil, 2006a, p.108, grifo do autor)

A ausência de tradição na área de ensino básico e a precariedade de pesquisas sobre alternativas didático-metodológicas para ensinar Sociologia para a juventude, incluindo a quase inexistência de materiais didáticos voltados ao ensino médio, nos obriga a reconhecer que há um longo caminho a ser percorrido para que a disciplina se consolide e se legitime, de fato.

Tentando encarar esse desafio, a OCN – Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006a), é documento apontado como o mais importante norteador oficial sobre o ensino de Sociologia, razão pela qual merece destaque.

Este documento, elaborado a partir de uma análise profunda dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apesar de ter sido elaborado sem o envolvimento direto de professores do Ensino Médio, por contar como seus consultores os professores Amaury César Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães e Néelson Dácio Tomazi, e como leitores críticos os professores Pedro Conteratto, Pedro Tomaz de Oliveira Neto e Ileizi Luciana Fiorelli Silva, parece expressar os anseios dos professores da área. Afinal, seus autores fizeram parte da luta pela inclusão da disciplina Sociologia no Ensino Médio, pactuando posições e crenças a respeito das possibilidades da disciplina com os demais professores envolvidos. A legitimidade do documento também fica evidente quando analisamos que, diferente do texto produzido para outros conteúdos escolares, cujos especialistas produziram um texto (quase) normativo, a OCN apresenta um **texto de caráter problematizador**, que confere importância nuclear para o professor como sujeito do processo pedagógico: “em que pese o que dizem algumas teorias pedagógicas ‘progressistas’, a presença do professor é fundamental e o ensino é um ponto de partida básico” (Brasil, 2006a, p.108)

Considerando o professor como sujeito, as orientações nacionais explicitam claramente a liberdade de concepção e ação didática para os docentes: “é importante que se diga que (os recortes propostos a partir de alguns casos concretos) são apenas *exemplos* para discussão e não constituem em si uma ‘proposta programática’. Visam apenas a levar os professores a elaborarem suas próprias propostas, com esses ou outros temas, conceitos e teorias, recolhendo de suas experiências ou de sua imaginação outros exemplos passíveis de desenvolvimento em sala de aula.” (Brasil, 2006a, p.117, grifo nosso). Analisando o

documento é imprescindível destacarmos que a proposta adotada nas OCN baseou-se no reconhecimento do professor como sujeito do seu próprio trabalho e, coerente com esse posicionamento, o documento não apresenta um esquema metodologicamente fechado, mas sim um rol de possibilidades metodológicas de trabalho a partir da articulação dos conhecimentos da área sob diferentes perspectivas, constituindo-se de fato, como ‘orientações’.

A rigor, todo o documento sinaliza – clara e diretamente - as dificuldades e fragilidades que a área encontra para a construção da transposição didática da conversão da ciência Sociologia em conteúdo escolar, apontando desde a falta de consenso na própria área sobre conteúdos e metodologias de ensino até o desinteresse de pesquisadores sobre o tema do ensino e a desvalorização histórica do curso de licenciatura em Ciências Sociais, deixando explícito o longo caminho de construção que será necessário para que um (novo) conteúdo escolar seja construído. Apesar das fragilidades evidentes, o documento também arrola argumentos que legitimam a disciplina como conteúdo específico, analisando a relevância da construção do ‘olhar sociológico’ nos estudantes e a contribuição das Ciências Sociais enquanto um conteúdo próprio, apesar da inter-relação e contribuição que a interpretação sociológica pode oferecer a cada um dos demais conteúdos escolares do Ensino Médio, da História à Biologia.

A única unanimidade sinalizada pelo documento é a centralidade do ensino norteado pelos processos de ‘estranhamento’ e ‘desnaturalização’: eis as finalidades principais do ensino de Sociologia para alunos do Ensino Médio.

De acordo com o artigo de Tomazi(2007), um dos seus autores, o documento parte “de dois fundamentos, princípios, perspectivas ou de uma disposição necessária para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no Ensino Médio: o *estranhamento* e a *desnaturalização*”. Em relação à capacidade de ‘desnaturalização’ das concepções ou explicações dos fenômenos sociais, o documento apresenta a seguinte justificativa:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (Brasil, 2006a, p.105-106, grifo do autor)

Desnaturalizar as concepções ou explicações dos fenômenos sociais a fim de mostrar aos indivíduos que elas não são o fruto direto de tendências naturais, mas sim que resultam de um processo histórico, que incluiu interesses diversos no seu processo de constituição é princípio educativo decisivo para o ensino do conhecimento sociológico.

Já em relação ao princípio do ‘estranhamento’, o documento o justifica como a capacidade de perceber que, muitas vezes, os fenômenos que rodeiam a todos nós não são por imediato conhecidos. Muitas vezes eles aparecem como “ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação” (Brasil, 2006a, p.106), mas tais fenômenos merecem ser compreendidos ou explicados através de um processo de distanciamento e problematização que pode ser propiciado pelas interpretações sociológicas.

O documento insiste, por outro lado, sobre a **necessidade do rigor teórico-metodológico e da construção de argumentos abstratos e científicos** para interpretar a realidade social como contribuição nuclear da disciplina, que não pode sucumbir ao risco da banalização do conhecimento sociológico equivocadamente reduzido à constatação da realidade cotidiana dos alunos, de ‘forma ligeira ou imediatista’ que pode transformar as aulas de Sociologia em “uma coleção de obviedades ou manifestações do senso comum” (Brasil, 2006a, p.120)

Ao invés de programa fechado ou rol de conteúdos, a OCN sinaliza três possibilidades de organização curricular para o ensino dessa disciplina, caracterizados como ‘recortes’ possíveis, sendo eles: ensino por conceitos, por temas e/ou por teorias. As diferentes possibilidades apresentadas mediante análise de vantagens e desvantagens de cada uma (sem impor um caminho como o mais correto) destacam o protagonismo dos professores a quem caberá a escolha. Evidentemente, essa centralidade e poder dados aos professores da disciplina tem suas raízes na exigência de um docente com boa formação e domínio do conhecimento que ensinará: “Seja qual for o ponto de partida inicial – conceitos, teorias ou temas – é necessário que o professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar.”(Brasil, 2006a ,p.125)

Retomo aqui uma síntese das contribuições de cada um dos três recortes analisados, sinalizando os argumentos problematizados pelo documento.

Conceitos, de acordo com o documento, são “elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta” (Brasil, 2006a, p.117). Para trabalhar com conceitos (como por ex, ideologia, poder ou trabalho), defende o documento, é necessário que se conheça cada um

deles em relação com as teorias que os norteiam, e também que haja articulação deles com casos concretos da realidade.

Os conceitos possuem história, e é necessário que isso seja levado em conta ao se trabalhar com eles. É preciso contextualizar o conceito para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos não como uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social. (Brasil, 2006a, p.118)

O documento aponta como uma das vantagens de se trabalhar com esse tipo de recorte (ensino por conceitos) a capacidade de abstração dos alunos, além da possibilidade de desenvolver nos jovens o domínio de uma linguagem específica, científica, no caso a linguagem sociológica, no tratamento das questões sociais. Apontando como desvantagem a possibilidade de um mesmo conceito possuir mais de um significado, de acordo com a época/autor em questão, o documento sinaliza que para que isso não ocorra, os conceitos devem ser muito bem explicados e contextualizados.

Outro recorte curricular seria ensinar Sociologia mediada por **temas**, como por ex, violência, globalização ou preconceito racial. Nesse caso, o professor escolheria, de acordo com o interesse da escola e/ou dos alunos, os temas a serem estudados e a partir da análise e interpretação desses temas chegaria aos conceitos e às teorias sociológicas. A vantagem desse recorte é que ele evita que os alunos sintam a disciplina como algo alheio a sua realidade social concreta, afinal, discutir temas nas aulas de interesse dos alunos “permite ao professor desencadear um processo que vai desenvolver uma abordagem sociológica mais sólida de questões significativas sem que isso represente um trabalho muito complexo, abstrato e, por vezes, árido.”(Brasil, 2006a, p.121). Mas o documento alerta sobre a necessidade do professor ter uma capacidade analítica muito grande e um amplo conhecimento da realidade social em que está inserido, e um enorme cuidado deve existir para evitar que as aulas se tornem um emaranhado de temas sem conexão alguma entre si, ou pior “uma coleção de obviedades e manifestações do senso comum” (*ibid.*, p.120).

O terceiro recorte metodológico sugerido pelo documento seria o ensino das **teorias**, destacando que cada uma delas devem ser compreendidas no contexto do seu aparecimento e posterior desenvolvimento, como “modelos explicativos”. A vantagem desse recorte está em “o aluno poder conhecer a história do pensamento sociológico e assim ter uma visão geral dessa ciência e das possibilidades de compreender e explicar os fenômenos sociais” (Brasil, 2006a, p.124-125), e a desvantagem apontada pela OCN seria o perigo de reproduzir no

Ensino Médio as aulas recebidas na Universidade, utilizando-se inclusive da mesma didática formalizada (tradicional ?), inviável para a faixa etária dos jovens alunos.

Qualquer que seja o recorte curricular adotado, a OCN ressalta a importância da **pesquisa** na formação dos jovens, incluindo ensino do rigor científico e cuidados metodológicos, propondo que faça parte do conteúdo da disciplina a realização de pesquisas – tanto empíricas quanto documentais:

A pesquisa deve estar presente nos três recortes, ou seja, ela pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. Assim, partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais. (Brasil, 2006a, p.126, grifo do autor)

Em síntese, o documento federal, destacando a necessidade de tradução dos conhecimentos sociológicos, problematiza diferentes alternativas curriculares e abre alternativas de trabalho, reafirmando a posição de que cabe somente ao professor escolher o tipo de recorte que mais satisfaz as suas necessidades. Em seu final, o documento arrola uma série de opções/alternativas de práticas de ensino e recursos didáticos aos professores, destacando: aula expositiva, seminários, excursões, visitas a museus e parques ecológicos, leitura e análise de textos, e utilização em sala de aula de cinema, vídeo, DVD, TV, fotografias, charges, cartuns e tiras.

Ou seja, o documento encara o professor como sujeito do seu trabalho de ensinar e abre as possibilidades de trabalho do professor, deixando a cargo deste as escolhas, tanto metodológicas quanto em relação aos recursos a serem utilizados. A OCN explicita ainda uma crítica dos seus formuladores sobre os “efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos” que podem suprimir a “liberdade e o exercício de criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir”(Brasil, 2006a, p.131). Comparando as orientações a um mapa, reconhecem no documento um ponto de partida, que problematizou vantagens e desvantagens dos diferentes caminhos que podem ser trilhados pelos professores ao construírem seu ensino, “entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas mas também propostas abertas em excesso que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores”(idem).

Tal abertura propicia ao professor a possibilidade de exercer a sua crítica e a sua criatividade, como destaca a análise de Gomes(2007, p.478):

A idéia final do texto, de que seja recebido como um mapa de percurso e não como uma receita pronta e acabada é, a meu ver, uma de suas mais importantes qualidades, não só porque deixa-nos a todos à vontade para exercermos a crítica e criatividade necessárias ao avanço desta discussão, segundo as especificidades de nossos contextos de atuação, mas também por ajudar-nos a questionar a idealização de um professor padrão, objeto de proposições tão genéricas como esvaziadas de concretude e legitimidade social, política e científica.

Enquanto a OCN valoriza a figura do professor enquanto sujeito do seu trabalho e abrem alternativas para que ele construa alternativas didático-metodológicas, a **“Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Sociologia”** (São Paulo, 2008), divulgada no final de 2008²⁰, apesar de explicitar discursivamente sua concordância com os princípios defendidos pelo documento federal, materializa para os professores estaduais paulistas a “apresentação de um programa ou lista de conteúdos”, tão condenada pela Orientação Curricular Nacional...

Citando como base para esse documento a proposta para o currículo de Sociologia do 2º Grau, elaborada no início da década de 1980 pela Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP) e a própria OCN – longos trechos do documento federal são reproduzidos na Proposta Paulista (PP) – apesar de não especificar objetivamente qualquer bibliografia, a SEE assume que a volta da Sociologia apóia-se numa concepção de que o ensino dos conteúdos da disciplina é indispensável à participação dos jovens nos “assuntos políticos”:

Assim, reafirmamos, nesta proposta, que a volta da Sociologia ao Ensino Médio apóia-se no reconhecimento de que a democratização do acesso ao conhecimento científico tem na Sociologia, como ciência humana produtora de conhecimentos específicos, uma mediação indispensável para atingir o objetivo de incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos. (São Paulo, 2008, p.1)

A PP, também citando trechos da OCN, compartilha a idéia de que o ensino de Sociologia deve ser encarado como uma possibilidade de aprimoramento do cidadão como pessoa humana, compreendendo “quem ele é”:

...compartilhamos a idéia de que o ensino de Sociologia tem como objetivo contribuir para o *“aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento*

²⁰ Após a promulgação da Lei Federal nº11.684, de 02 de Junho de 2008, que prevê a obrigatoriedade da oferta da disciplina em todas as escolas e séries do Ensino Médio.

crítico”, preparando-o para o exercício da cidadania. Da mesma forma, sabemos que essa não é uma prerrogativa exclusiva da Sociologia e que outras disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio exercem esse papel. Mas a Sociologia pode, a seu modo, como está exposto nas Orientações Curriculares “contribuir para a formação do jovem brasileiro, quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, ‘tribo’, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos de argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade.” (São Paulo, 2008, p.1-2, grifos do autor)

Entretanto, quase contradizendo a importância da apreensão das teorias sociológicas e seus elementos de argumentação – conforme o trecho citado - a PP sinaliza o alvo do ensino de Sociologia ser ‘uma relação com a realidade social mais nuançada e diferenciada do que a do senso comum’, o que quer que isso signifique...

Além disso, tomamos desse documento a idéia de que a proposta curricular não pretende “formar sociólogos, mas sim contribuir, através da visão sociológica da realidade, para a formação de cidadãos dotados, no mínimo, de discernimento e de capacidade de perceber relações novas e não triviais entre os elementos das suas experiências de vida. Assim, o alvo do aprendizado não é a apreensão de conceitos, mas uma relação com a realidade social mais nuançada e diferenciada do que a do senso comum”. (São Paulo, 2008, p.1, grifo do autor)

Por outro lado, assumindo um posicionamento que está de acordo com o que defendem Dayrell e Reis(2007), a PP aponta que o jovem é o centro de suas preocupações, e que a partir dele é que devemos pensar a sociedade:

Dessa maneira, o centro de nossas preocupações e o ponto de partida e de chegada é o aluno, **o aluno jovem**, empenhando-nos para partir dele a fim de, com ele, pensar a sociedade em que vive. Trata-se, portanto, não de se colocar no lugar do jovem como porta-voz, mas de aproximar-se dele para **estranhar com ele** o seu próprio lugar no mundo que o cerca. (São Paulo, 2008, p.3, grifos do autor)... ...esta proposta abrange, em termos de conteúdo, não apenas a Sociologia, mas as Ciências Sociais,, incorporando também as contribuições da Antropologia e da Ciência Política. Em conjunto com essas ciências, entendemos que o objetivo geral da disciplina é levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira. (São Paulo, 2008, p.2, grifo nosso)

O documento paulista também destaca a necessidade de mediação pedagógica, recorrendo à Sociologia como um instrumento de auxílio na compreensão das questões

suscitadas pelo olhar advindo do estranhamento, como “instrumento que o professor maneja em sala, por intermédio da interlocução com textos sociológicos, antropológicos, da Ciência Política, mas também com materiais documentais como filmes, literatura, obras de arte e fotografias, entre outros” (São Paulo, 2008, p.4), no sentido de responder com o aluno “às questões suscitadas por esse modo de olhar a realidade” (idem).

Apesar de explicitamente registrar que se norteia pelas mesmas orientações propostas pela OCN, a PP se reduz a um texto bastante genérico e simplificado, com apenas 6 páginas e com objetivos por demais vagos. O texto não discute e nem propõe alternativas para seus professores, deixando claro que eles foram excluídos de seu processo de elaboração. Ao contrário da OCN, ele não aprofunda as questões apresentadas e nem problematiza as dificuldades a serem enfrentadas.

Apesar de reafirmar vários dos princípios educacionais defendidos na OCN, diferente delas, a PP diminui as possibilidades, ao estabelecer no documento um rol de conteúdos discriminados temporalmente – a rigor, uma lista temática a ser abordada pelos professores em cada bimestre para cada um dos três anos do Ensino Médio, como pode ser observado no Anexo 1.

Uma análise preliminar permite reconhecer que a listagem exigida é ora norteada por alguma pergunta significativa (ex: o que nos desiguala como humanos ?) ora por questão genérica (ex: o que permite ao aluno viver em sociedade ?) ora ainda por um tema chamativo (ex: o aluno em meio aos significados da violência no Brasil) , não permitindo que se perceba com clareza um eixo condutor da listagem a ser seguida. Outro aspecto que chama muita atenção é a inclusão de conteúdos que já foram ensinados em outras disciplinas, como é o caso, por ex, de “população brasileira: diversidade nacional e regional” e “migração, emigração e imigração”, temas amplamente discutidos pelos professores de Geografia, que retorna nas aulas de Sociologia na segunda série do Ensino Médio. O mesmo pode acontecer também com História quando vemos prevista a discussão sobre os poderes legislativo, executivo e judiciário ou mesmo a Constituição brasileira de 1988. Em alguns momentos, o conjunto de temas propostos parece ser de uma disciplina que dê conta de atender à demanda de todas as Ciências Humanas.

Complementando a proposta, no início do ano de 2009, a SEE-SP distribuiu os Cadernos do Professor e do Aluno, que deveriam nortear o trabalho docente no primeiro bimestre. Tais cadernos são apostilas divididas de acordo com a disciplina, a série e o

bimestre, incluindo divisão rígida do número de aulas e atividades a serem realizadas. Tais apostilas, com sugestões de aulas e atividades a serem seguidas pelo professor, foram elaboradas em sintonia com a grade de temas estabelecidos pela PP. Vale destacar que houve atraso na entrega dos cadernos, o que tem dificultado ainda mais o trabalho dos professores, que precisam cumprir com o conteúdo presente na proposta, a fim de atender às expectativas impostas pela própria SEE.

Imprescindível registrar que, apesar da vontade de aprofundar análise sobre o material didático divulgado, os limites de tempo para elaboração dessa dissertação impediram que ela fosse realizada, ainda que se tenha clareza sobre sua relevância e necessidade. Por outro lado, é impossível concluir nossa análise sem interpretamos a PP à luz de nosso referencial sobre o trabalho docente.

Ainda que tenha sido proposta como alternativa à manutenção de um currículo comum para todo o Estado, o estabelecimento de rol de conteúdos rígidos no tempo, aliado a exigência de utilização de ‘apostilas’ a serem seguidas pelos professores – que estão sendo divulgadas progressivamente – certamente limitarão bastante a possibilidade de escolha dos professores, que parecem estar sendo relegados ao papel de meros ‘aplicadores’ de ‘pacotes’ verticalmente elaborados.

Tal condição diverge com a posição assumida pela OCN, que contou como seus consultores e leitores críticos professores envolvidos com a luta a favor da re-inclusão da disciplina. O documento dá poder aos professores: eles são concebidos como protagonistas do seu trabalho - a eles é delegado todo o processo de mediação pedagógica para o ensino da disciplina. Já a proposta paulista apresenta-se como uma cartilha a ser seguida pelo professor, reservando a ele apenas o papel de mero aplicador da proposta. Ou seja, os professores são excluídos do processo de desenvolvimento e planejamento curricular, e suas tarefas são reduzidas ao simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados.

Advertimos que esta situação pode inclusive inviabilizar a sua implantação, afinal, como já destacamos no primeiro capítulo deste trabalho, apesar dos professores sofrerem com a imposição vertical de “pacotes” educacionais - as chamadas “pedagogias de gerenciamento”, como conceitua Giroux(1997) - eles geralmente reagem a tais imposições, como verificou a pesquisa de Lourencetti(2006).

É importante destacarmos também que, apesar da Secretaria da Educação do Estado (em folha de apresentação dos Cadernos do Professor) registrar literalmente que “O Caderno do Professor foi elaborado por competentes especialistas na área de Educação”, e ainda que “as orientações aqui contidas incorporaram as sugestões e ajustes sugeridos pelos professores, advindos da experiência e da implementação da nova proposta em sala de aula no ano passado...” (São Paulo, 2009, p.3), essas informações não são verdadeiras.

Em trabalho recém apresentado na reunião anual da SBS (Schrijnemaekers, 2009), uma das autoras do material didático que foi divulgado às escolas estaduais paulistas, apresenta uma lista das principais dificuldades metodológicas para a produção dos ‘cadernos’.

Nossa análise do artigo permite destacar que as duas autoras da PP (que incluem tanto Cadernos do Professor quanto as apostilas distribuídas aos alunos) não têm experiência no ensino secundário: Stella C. Schrijnemaekers e Melissa Matos Pimenta se identificam como doutoranda e doutora em Sociologia, docentes do ensino superior privado, ambas trabalhando sob a coordenação da Profa. Dra. Heloisa Souza Martins, do curso de Ciências Sociais da USP. Além disso, o ano letivo de 2009 é o primeiro da Sociologia como disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio, não podendo, assim, ter sido incorporadas sugestões feitas pelos professores por conta da implementação da nova proposta em sala de aula no ano letivo de 2008.

Além disso, o artigo deixa claro que a produção do material didático não implicou envolvimento e/ou consulta a professores da rede. Importante também destacar que não há registro de um cuidado metodológico fundamental na elaboração de material didático: não houve qualquer teste prévio dos textos e estratégias de aprendizagem sugeridas, até porque como reconhece a própria autora o material teve como maior inimigo a corrida contra o tempo.

Apesar de valorizar a importância da proposta elaborada, a autora arrola inúmeras dificuldades metodológicas que restringem/comprometem visivelmente a qualidade do trabalho realizado, incluindo a falta de tempo dos professores com os alunos (reduzidos aos 50 minutos por semana, que podem se reduzir a 30min...). Pressupondo a ausência de recursos didáticos nas escolas estaduais, as autoras do material didático paulista justificam que a proposta ficasse reduzida a textos impressos, deixando de incluir a riqueza possibilitada por outros recursos como filmes, músicas, etc. Ao mesmo tempo, no artigo, Schrijnemaekers critica a tradição universitária que consolidou uma certa pobreza didática das aulas de

Ciências Sociais que se reduzem a leitura de textos, sinalizando a não existência de material didático adequado ao Ensino Médio e a ausência de bons textos que se destinem a jovens estudantes secundaristas.

Toda essa problemática é real e deve ser considerada como desafios à implantação e legitimação da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Retomando nossa hipótese, ou seja, que a implantação aligeirada da Sociologia no currículo do Ensino Médio poderá comprometer sua legitimidade visto que sua implantação não veio aliada a melhores condições de profissionalização para seus professores, parece que essa hipótese tende a se confirmar, diante da fragilidade do material adotado pela SEE-SP. Contudo, acreditamos que precisamos de mais pistas para confirmar ou não tal hipótese, portanto, passamos ao próximo capítulo.

CAPITULO 4

A POTENCIALIDADE DA SOCIOLOGIA SEGUNDO OS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES EM COMUNIDADES DO ORKUT

Acreditando na importância do protagonismo dos professores no processo de ensino e aprendizagem e na crença de que a luta pela profissionalização docente confunde-se com a obtenção de uma real autonomia pedagógica que propicie, além do controle sobre o seu próprio trabalho, melhores condições materiais e organização do seu trabalho, buscaremos neste capítulo trazer a ‘voz’ dos professores de Sociologia, tendo em vista que eles parecem – sobretudo no documento oficial paulista – terem sido ignorados na elaboração das recentes propostas curriculares. A rigor, a questão de fundo que nos incomodava era: será que os professores que estão lecionando (ou podem lecionar) Sociologia no Ensino Médio partilham das preocupações/questões que foram problematizadas no Caderno de Sociologia das OCN e conseguem prever as dificuldades a serem enfrentadas frente a inclusão obrigatória da nova disciplina ?

Assim, tendo em vista o referencial (discutido no capítulo 1) acerca dos riscos da desprofissionalização e precarização da carreira docente, tentamos investigar como os professores que estão atuando nas escolas básicas avaliam a potencialidade - entendendo esta como o conjunto de possibilidades, caminhos e ciladas - da inserção da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio.

Considerando o tempo hábil para a conclusão deste trabalho e os recursos que tínhamos à disposição, apostamos que um caminho possível seria captar a voz dos professores registrada na internet, tendo em vista a existência de várias ‘comunidades’ na rede virtual voltadas à discussão do ensino de Sociologia. Apesar das repetidas críticas sobre imprecisão e pouca fidedignidade de registros na internet, como usuário do Orkut que sou, eu encontrava inúmeros comentários e depoimentos de vários professores que explicitavam - de maneira clara e sem rodeios - suas expectativas, suas angústias, seus desejos e frustrações com a inclusão da nova disciplina nas escolas. E ficava me questionando: afinal, se as transformações pela qual a sociedade vem passando, aliadas ao avanço das tecnologias de comunicação possibilitaram uma reestruturação das formas como as pessoas se relacionam, tornando inclusive a própria Sociologia fundamental para auxiliar na compreensão do mundo

contemporâneo, por que não usar esta ferramenta para auxiliar-nos em nossa pesquisa ? Com esse desafio em mente, vasculhei – e explorei – tanto comunidades quanto focos de discussão dos professores que estavam registrados no site de relacionamento ORKUT , apostando que os textos escritos no site poderiam ser considerados **depoimentos de professores** e serem legitimados como dados de pesquisa, pressupondo que os ‘*scraps*’ registrados pelos professores em comunidades voltadas ao ensino de Sociologia são uma explicitação objetiva de suas opiniões e avaliações sobre seu trabalho docente. Mas, evidentemente, a legitimação como dado de pesquisa exigiu alguns cuidados metodológicos fundamentais que procuramos registrar a seguir.

- O Orkut , as comunidades ligadas ao ensino de Sociologia e a coleta de dados

Presente em nosso país há aproximadamente dez anos, a internet já se tornou um dos principais meios de comunicação entre as pessoas. O Brasil é hoje um dos países com maior número de usuários da internet em todo o mundo. O crescimento exponencial do número de usuários no país aliado à crescente democratização dos computadores pessoais²¹ tem contribuído para o crescimento da importância da internet como meio de comunicação e de veiculação de informações. Certamente, não descartamos que ainda há uma boa parcela da população excluída deste processo, mas precisamos reconhecer que há indicadores claros da inclusão de parcela significativa de professores com acesso a computadores pessoais – sobretudo os mais jovens – que vem sendo ampliado progressivamente inclusive pelo acesso viabilizado pelas próprias escolas e sistemas escolares.

Existem na internet uma série de sites de relacionamento, onde as pessoas podem comunicar-se entre si e conhecer novas pessoas. Mas nenhum deles possui tantos usuários quanto o ORKUT, que foi criado em 2004. Trata-se de um site de relacionamentos on-line, onde cada indivíduo (chamado de usuário) tem a um clique do seu mouse uma lista com seus amigos, amigos dos seus amigos e – o que nos interessa mais diretamente – listas de usuários

²¹ - Nos últimos anos evidenciamos uma crescente queda nos preços dos computadores pessoais. Aliada à ampliação do crédito e dos prazos de financiamento, o número de famílias que tem adquirido computadores pessoais tem crescido também exponencialmente em nosso país. Além desta constatação, destacamos ainda a existência de salas públicas de informática que oferecem à população acesso gratuito a rede mundial de computadores, tais como escolas e bibliotecas.

que constituem ‘*comunidades*’ especificamente destinadas à discussão dos mais variados temas que sejam de seu interesse. Há, atualmente, no Orkut brasileiro variadas comunidades que agrupam pessoas interessadas em discutir desde um filme ou um conjunto de rock até um autor clássico ou uma obra de arte.

Destacamos a relevância da pesquisa de Zuin(2008), que foi uma das primeiras pesquisas a utilizar o Orkut como fonte de dados para uma pesquisa científica em nosso país, voltada especificamente para análise das temáticas de comunidades que tinham como tema essencial a rejeição dos alunos sobre a escola e os professores. Como detalha o autor, cada usuário do Orkut possui uma conta própria e um perfil que é definido por ele mesmo. Ali são explicitadas a todos os demais usuários suas principais características pessoais, incluindo seus gostos de leitura, seus filmes prediletos, seus gostos culinários e ou musicais, por exemplo. Caso algum outro usuário identifique-se com os seus gostos, ele pode enviar uma solicitação para tornar-se seu ‘*amigo*’ no Orkut. Desta maneira, gradativamente, vão sendo formadas comunidades virtuais de *amigos*, unidos por traços em comum seja em sua personalidade, tão ao gosto dos adolescentes como por ex “*sou tímido*’ ou ‘*sou virgem*”...

Mas, além destas comunidades informais, existem outras criadas pelos próprios usuários sobre os mais variados temas, algumas delas com temática claramente acadêmica (como, por exemplo, ‘Marx ou Freud’), política (há comunidades voltadas a partidos políticos) ou corporativas (comunidades cujo foco são profissionais liberais). Vale lembrar que há comunidades destinadas a diferentes cursos superiores e mesmo para determinada escola ou Universidade. Assim que determinada comunidade é criada, ela é disponibilizada para qualquer outro membro que se interesse por ela, mediante solicitação ao seu criador. Nestas comunidades, são criados tópicos, ou seja, temas que são abertos à discussão para os usuários que fazem parte dela. Nessas ‘listas de discussão’, apesar de algumas vezes apenas servirem para propaganda ou digressões inúteis, é possível detectar um potencial de riqueza de informações sobre o tema- alvo, diretamente ligado ao tipo de discurso e competência dos usuários, evidentemente.²²

Dentre as centenas de milhares de comunidades existentes no Orkut, encontramos mais de uma dezena delas destinadas à discussão de temas ligados à Sociologia, como por exemplo Professores de Sociologia, Sociologia & Antropologia, Sociologia e Educação, Sociologia & Política, Sociologia Brasileira, etc.

²² A identidade falsa dos usuários é facilmente detectada em listas de discussão....

Sendo a luta pela introdução da Sociologia uma luta histórica dos professores desta disciplina e, mediante a aprovação no final de 2008 da lei que garantiu a obrigatoriedade da disciplina na grade curricular do Ensino Médio, os professores passaram a discutir também os passos que definiriam o futuro da mesma. E vários professores passaram a incluir nos tópicos de algumas dessas comunidades ligadas ao ensino de Sociologia uma série de informações e detalhes acerca da introdução da Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio. Assumindo que a análise desses depoimentos poderia ser significativa para perceber como os professores estavam avaliando a inclusão da disciplina, alguns cuidados metodológicos prévios foram decisivos e são registrados a seguir.

Para realização dessa pesquisa, inicialmente realizamos uma busca nas comunidades do Orkut com as palavras-chave ‘Sociologia’, ‘sociólogos’, ‘professores’ e ‘Ensino Médio’. Dentre as dezenas de comunidades encontradas, selecionamos aquelas com maior número de usuários e maior incidência de uso na data da coleta de dados (1 de fevereiro de 2009) ²³. Chegamos então a cinco comunidades, a saber :

NOME DA COMUNIDADE	TOTAL DE USUÁRIOS
Professores de Sociologia	1.647 MEMBROS
Sociologia	15.599 MEMBROS
Sociologia no ensino médio	1.070 MEMBROS
Sociologia no Ensino Médio	415 MEMBROS
Sindicato dos Sociólogos SP	618 MEMBROS

Inicialmente, advertimos que o número total de usuários de cada comunidade não expressa especificamente o número de professores de Sociologia participantes de cada uma delas, pois são comunidades públicas, e portanto estão abertas à qualquer pessoa, sendo ou não professor de Sociologia. É bastante freqüente encontrarmos, por exemplo, depoimentos de alunos de graduação interessados no tema, ou mesmo professores com formação em outras disciplinas. Além disso, é importante lembrar que, apesar dessas comunidades terem um grande número de usuários inscritos, o número de usuários ativos, ou seja, que efetivamente participam das discussões é muito menor, não chegando, em alguns casos, a 3% do total de usuários inscritos. E mais, é possível que um mesmo professor faça parte de mais de uma

²³ Essa data é imprescindível quando nos referimos a dados coletados na internet, devido a imensa ‘volatilidade’ dos acervos e registros acessados...

comunidade, tornando ainda mais difícil fazermos alguma ponderação com base somente nesses números. Portanto, nossa análise revelou que era impossível precisar – objetivamente – um número de membros que expressassem o grupo que compõe as diferentes comunidades.

Assim, ficou claro que, do total de usuários inscritos nas cinco comunidades selecionadas, ou seja, aproximadamente 20.000 usuários, pouco mais de 500 eram usuários ativos, participando das discussões e explicitando seu ponto de vista e suas expectativas. Mas esse número era absoluto, e poderia incluir 5 vezes o mesmo usuário... Por outro lado, a inatividade dos membros revelava que a grande maioria dos inscritos nessas comunidades, não participava ativamente das discussões. Essa constatação pode ter duas possíveis interpretações: ou os membros inscritos deixam transparecer, com essa atitude, um possível desinteresse pelo assunto; ou – o que talvez seja mais provável - muitos professores, apesar de fazerem parte dessas comunidades, entram em contacto com as discussões, mas não utilizam o potencial dessa ferramenta para fomentar o debate, deixando para alguns fazê-lo.

Apesar disso, a leitura dos scraps registrados nas diferentes comunidades apontou que valia a pena persistimos acreditando na relevância do material encontrado, que nos forneceria pistas acerca do nosso objeto. Tendo em vista a heterogeneidade dos usuários das diferentes comunidades e nosso foco de pesquisa, estabelecemos como critério que apenas seriam objeto de nossa coleta de dados os ‘scraps’ que registravam explicitamente que seus autores eram **devidamente licenciados em Ciências Sociais e que estejam aptos a lecionar Sociologia**. Notem que falamos em estarem aptos a lecionar Sociologia, e não necessariamente estarem lecionando Sociologia, pois nossos dados foram colhidos no início de 2009, antes do início da implantação obrigatória da disciplina para todo o país.

Para localizarmos os sujeitos que atendessem às condições que estabelecemos – professores devidamente licenciados em Ciências Sociais e que estejam aptos a lecionar Sociologia - buscamos nos scraps registrados pelo usuário dados para comprovar essa condição, como por ex, texto em que o usuário já se identificava e apresentava suas credenciais profissionais e/ou experiência profissional. Quando não foi possível comprovar através dos próprios *scraps* se o usuário era ou não professor habilitado, entramos em contato com o professor selecionado²⁴ para confirmar a sua formação (licenciatura) em Ciências

²⁴ - O contacto com os usuários foi realizado através do próprio Orkut. Vale registrar que, por não obtermos resposta às nossas tentativas de contato com alguns desses sujeitos, seus depoimentos foram descartados de nossa análise.

Sociais. A rigor, a qualidade e o detalhamento de alguns scraps já revelava (ou não) a experiência profissional do usuário.

Uma vez caracterizado o perfil dos nossos sujeitos e o método de validação desse perfil, fizemos uma varredura nos tópicos registrados/criados ao longo do período de **junho/2008 a fevereiro/2009**²⁵, buscando localizar “scraps” que traziam, em seu conteúdo, questões ligadas ao ensino de Sociologia e as condições de trabalho dos professores frente a inclusão da disciplina ao currículo do Ensino Médio. Fomos em busca de depoimentos relevantes produzidos por professores devidamente habilitados para lecionar Sociologia.

Percorrendo cada tópico criado nas comunidades selecionadas dentro do período estabelecido, consideramos que havia um material que podia confirmar sua relevância. Apesar de não serem muitos, frente ao imenso número de usuários registrados, seu conteúdo foi revelador em relação a nosso objeto de pesquisa, o que levou-nos a colher esse material, que incluiu cerca de 100 depoimentos, produzidos por 31 diferentes professores, de vários estados brasileiros.

Dado o ineditismo da estratégia de coleta e nossa preocupação com os riscos autorais de depoimentos colhidos na internet, optamos por submeter os scraps escolhidos à apreciação de três experientes pesquisadores, o que foi feito durante o Exame Geral de Qualificação da dissertação.²⁶

Apesar de também receosos sobre a fragilidade de fidedignidade de dados obtidos na internet, frente a leitura dos ‘scraps’ coletados e destacados para a pesquisa, os três pesquisadores foram unânimes em considerar que os depoimentos podiam ser **validados pelas evidências que ofereciam sobre o objeto de pesquisa**, sobretudo levando em conta o conhecimento e contacto que a banca dispõe sobre a realidade do trabalho docente. Os pesquisadores também sinalizaram a importância da **sinceridade** explicitada em alguns depoimentos, aspecto raramente presente quando o pesquisador questiona diretamente os professores que muitas vezes se intimidam e/ou resistem em denunciar problemas...

²⁵ - O período inicia-se no mês de junho/2008, data da aprovação da Lei 11.684, que garantiu o retorno obrigatório da Sociologia à grade curricular do Ensino Médio de todas as escolas do país, e finaliza-se em fevereiro/2009, data em que realizamos a coleta dos dados.

²⁶ Além da orientadora, foi decisiva a avaliação e validação do material coletado pelos Prof. Dra. Sueli G. L. Mendonça e Jose Vaidegorn.

Aspecto relevante a ser destacado no conjunto de scraps coletados é a possibilidade de inclusão de análise de professores de diferentes estados do país, aspecto quase impossível quando a coleta de dados se restringe ao lócus geográfico do pesquisador. Vale salientar, que, ao final, foram destacados como significativos depoimentos que incluíram professores do Paraná (4), Minas Gerais(4), Rio Grande do Sul(3), Distrito Federal (2) , além de um professor do Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Dada a inclusão da discussão específica sobre a realidade paulista oferecida pela comunidade ‘Sindicato dos Sociólogos SP’, foram incluídos também depoimentos de 14 professores de São Paulo.²⁷

Em síntese, podemos afirmar que nossa pesquisa foi baseada em depoimentos registrados em diferentes comunidades do Orkut produzidos por professores habilitados para o ensino de Sociologia, que foram considerados evidências relevantes para manifestação da voz dos professores sobre a inclusão da disciplina no Ensino Médio. Tendo em vista a impossibilidade de quantificação e tratamento estatístico dos depoimentos, considerando as restrições metodológicas sintetizadas anteriormente, a análise dos dados foi essencialmente qualitativa e tomou como base os **focos de discussão** que mobilizaram as comunidades no período investigado (junho/2008 a fev/2009).

- A voz dos professores : principais focos de discussão

A análise dos quase 100 *scraps* coletados, que traziam a contribuição de 31 diferentes professores, trabalhando em 9 estados diferentes, permitia perceber claramente que os principais focos de preocupação dos professores evidenciados nas listas de discussão em diferentes comunidades estavam diretamente ligadas ao **currículo** e as **condições de trabalho docente**, sinalizando junto com uma expectativa otimista no enfrentamento das dificuldades, visíveis dilemas profissionais para esses professores. Especificamente, podemos considerar que os focos que centralizaram as discussões entre os professores investigados foram:

- o papel da disciplina e sua especificidade

- a fragilidade dos programas de ensino

- o domínio de conteúdo e habilitação específica para professores

²⁷ Dada a heterogeneidade do grupo, infelizmente os dados não permitem uma análise específica de cada estado. Entretanto, sempre que possível pelo discurso dos depoimentos , as diferenças foram aqui registradas.

- **precariedade do contrato de trabalho e atribuição de aulas**
- **pobreza de material didático e infra-estrutura das escolas**
- **reduzido número de aulas para a disciplina**

Inicialmente é fundamental registrar que a maior quantidade de *scraps* e discussões nas diferentes comunidades se voltou a questão nuclear: o papel e a finalidade do ensino de Sociologia para a juventude.

Tendo finalmente a disciplina Sociologia sido incluída como obrigatória no currículo do Ensino Médio, depois da comemoração os professores passam a questionar acerca das possibilidades da disciplina escolar. A grande maioria dos professores licenciados em Ciências Sociais passou a questionar o que poderia e o que deveria ser contemplado pela disciplina. Afinal, muitos desses professores já lecionavam nas redes públicas, atuando como professores de outras disciplinas da área, tais como História, Geografia ou mesmo Filosofia. Entretanto, muitos jamais haviam lecionado Sociologia. Não são poucos os professores licenciados em Ciências Sociais que acumulam mais experiência em disciplinas para a qual não possuíam habilitação específica, do que na própria disciplina para a qual haviam feito sua licenciatura. Dada essa situação, o questionamento mais freqüente dos professores foi de natureza curricular, sobretudo tentando discriminar quais conteúdos deveriam ser abarcados pela disciplina. E, curiosamente, parecem haver consensos claros sobre a finalidade da disciplina, entretanto o mesmo não ocorre quando eles analisam seus programas de ensino.

Vale ressaltar que a própria OCN adverte para essa questão. De acordo com o documento, a Sociologia enquanto disciplina a ser oferecida na grade curricular do Ensino Médio não teve ainda tempo hábil para que consensos fossem alcançados acerca dos conteúdos a serem abarcados pela mesma. E tal diversidade e heterogeneidade é preocupante, como sinaliza o documento nacional:

... fica claro que, diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de *conteúdos* sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas. Se forem considerados uns 10 casos de propostas programáticas de 10 professores, certamente se encontrarão uns dois tópicos comuns, ainda assim não idênticos. (Brasil, 2006a, p.115, grifo do autor)

Entretanto, o documento prossegue, afirmando que essa falta de tradição da disciplina pode ser benéfica, ao conferir certa liberdade ao professor. Liberdade essa que não é permitida em nenhuma outra disciplina. Apesar de acreditar na centralidade do professor no

processo de concepção do ensino, será que nossos professores consideram tal diversidade um benefício real ?

Reafirmo que a grande maioria das discussões se centrou na **concepção dos professores acerca do papel da disciplina Sociologia no EM**. No geral, podemos afirmar que os scraps registrados pelos professores estão em consonância com o que defendem as Orientações Curriculares Nacionais, entretanto, o documento não foi citado nenhuma vez, em qualquer das listas... O que percebemos é também uma certa coerência em relação ao papel da disciplina defendido pelos especialistas da área, mas não há citação de qualquer autor ou obra nos depoimentos colhidos nas comunidades. É possível encontrar, nos scraps desses professores, evidências que corroboram tal coerência, mostrando que, em primeiro lugar, não se trata de transpor os conteúdos dos cursos de licenciatura para o Ensino Médio, afinal, o objetivo da disciplina no Ensino Médio não é formar jovens sociólogos, e sim contribuir para que os mesmos compreendam a realidade social, exercitando sua capacidade de questionamento. Como destacamos no capítulo anterior, o conhecimento sociológico deve possibilitar que nossos jovens desenvolvam sua sensibilidade pela diferença, a fim de construir sua própria identidade

De maneira geral, os diferentes *scraps* voltados a essa temática explicitam que os professores estão buscando caminhos, estão envolvidos com a implementação da disciplina no currículo, e que, apesar das dificuldades encontradas por conta da falta de tradição da disciplina, estão obtendo resultados favoráveis.. Registramos agora alguns desses depoimentos.

O depoimento crítico do prof Maicon aponta que a disciplina Sociologia no Ensino Médio não deve ensinar o que é a ciência Sociologia, e sim o que é a sociedade, ou seja, em outras palavras, trata-se de possibilitar ao jovem aluno um olhar diferenciado sobre a sociedade:

“(...) reina, na cabeça dos formuladores de currículos públicos e elaboradores de provas de vestibular e da maioria dos autores de livros didáticos, uma confusão terrível, assombrosa e até patética sobre o que é ou deveria ser o ensino de sociologia no ensino médio. É bom saber que o Roni (e espero que mais um número considerável de professores) representa parte de um grupo de profissionais que não se deixou deformar pelo caráter fragmentário, desconexo, irracionalista e anti-científico da maioria dos cursos de ciências sociais do país, e percebe que o curso de sociologia no ensino médio não é para ensinar o que é a sociologia, mas para ensinar o que a sociedade, e isto obviamente pode ser feito a partir das várias matrizes teóricas do pensamento sociológico. Assim como nas aulas de história do ensino médio se fala sobre os processos e fatos históricos objetivos e não sobre os teóricos da história e suas formulações conceituais. É absolutamente urgente romper com esta confusão e chegarmos - todos - a um consenso mínimo sobre o que se ensina na

sociologia do ensino médio (ou, seja, como disse o colega Roni mais acima, as estruturas e a dinâmica da vida social) para que possamos definitivamente consolidar nossa disciplina no sistema educacional.” (Maicon, na comunidade Sociologia no ensino médio).

Ou seja, estabelecendo um diálogo com outro scrap da lista de discussão, o professor Maicon explicita a necessidade de romper com o equívoco de se achar que a Sociologia no Ensino Médio deve ensinar o que é a ciência sociológica e se chegar a um consenso acerca do conteúdo da disciplina. O mesmo posicionamento é defendido pela professora Ana, em outra lista:

“Acho que a aula deveria promover discussões acerca de temas ao alcance de todos, do cotidiano, e não trazer o intelectualismo acadêmico exacerbado” (Ana, na comunidade Sociologia).

Ponto que merece destaque é a crítica feita pelo professor aos formuladores dos currículos públicos e aos elaboradores de vestibulares e livros didáticos. Segundo o professor, há uma confusão na cabeça desses sujeitos acerca do verdadeiro papel da Sociologia no Ensino Médio. Tal situação também é prevista pela OCN, quando afirma que a falta de tradição da disciplina é responsável pela não consolidação, até o momento, de consensos acerca dos conteúdos a serem ensinados pela disciplina.

Entretanto, há consensos em relação a alguns aspectos – como a importância de abarcar as diferentes Ciências Sociais e se diferenciar das disciplinas clássicas – História e Geografia. Destaco, inicialmente, o *scrap* da professora Vanessita, que também está de acordo com as idéias defendidas pela OCN:

“Para mim, seria um currículo construído a partir de conceitos estudados nas Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). O conceito te dá liberdade para definir como abordá-lo: se trabalhamos com temas, com autores ou com os dois. E para o 1.º ano especificamente, é fundamental trabalhar com metodologia científica.” (Vanessita, na Comunidade Professores de Sociologia).

Notem que a professora destaca a possibilidade de escolha do professor: de acordo com ela, o professor deve ter a liberdade de escolher como trabalhar, seja através de temas ou de autores. Outro ponto que destacamos na fala da professora é pesquisa como aspecto formador do aluno em Sociologia, quando sinaliza a necessidade de se trabalhar, com o 1º ano, metodologia científica. Essa necessidade também está presente na OCN ao incentivar a

prática da pesquisa com os alunos, prática essa que pressupõe o ensino de metodologia científica na sua realização.

Outra preocupação explicitada pelos professores é a necessidade de garantir a especificidade da Sociologia, em relação à História e a Geografia. Os professores explicitam que essa necessidade é fundamental para legitimar os conhecimentos da disciplina. De acordo com os scraps selecionados, há a necessidade de romper com esse paradigma, como bem explicita o scrap da professora Patrícia:

“A questão da diversidade, da diferença, da complexidade... Nossa! Tudo isso é tão atual, tão útil, tão rico e provocante! Não podemos fazer com que os alunos vejam a Sociologia como um anexo da História e da Geografia que estuda a realidade, como se o professor fosse uma Fátima Bernardes apresentando e comentando as notícias do dia! Não podemos deixar se reduzir a isso, nem à exposição de biografias de Gramsci, Marx, Durkheim e Weber.” (Patrícia, na comunidade Sociologia no ensino médio)

A comparação da professora entre o professor de Sociologia e a âncora de telejornal que apresenta as notícias do dia é espetacular. O professor de Sociologia deve ensinar os conceitos sociológicos, transmitir o olhar sociológico aos alunos, não limitando-se a comentar os fatos e notícias do dia, nem transformando a Sociologia num anexo de outras disciplinas, como História e Geografia. A interlocução entre as disciplinas é válida, deve ser inclusive incentivada, mas desde que a mesma não perca seu foco e nem desconfigure o seu programa para dar conta disso.

Apesar de menos freqüente nas discussões das listas vale registrar também a preocupação de alguns professores com contribuição que a Sociologia pode oferecer para a formação política dos jovens alunos e sua desalienação, mas salientando uma perspectiva não doutrinária. Alguns scraps sobre isso:

A sociologia é uma disciplina que, se for bem direcionada para o ensino médio, é capaz de conquistar os jovens estudantes...os auxiliando na sua percepção do mundo , enquanto fazedor dele mesmo e, portanto, de sua história. Nós, professores de Sociologia, temos um papel fundamental na desalienação desses jovens que recebem muitas vezes informações precárias e descompromissadas, o que prejudica formação de uma consciência crítica e reflexiva. Eu adoro trabalhar com adolescentes, eles são engraçados e curiosos, questionam mais que nós em nosso tempo de colégio” (Vânia, comunidade Sociologia no ensino médio)

Podem me chamar de ingênua, mas eu realmente acredito que uma aula de sociologia pode mudar a cabeça de um adolescente que não quer nada com a vida. Acredito que pode , de fato, revolucionar a vida das pessoas, mostrar-lhes que existe

muita coisa por trás da realidade que eles enxergam, abrir-lhes novos horizontes...(Ana, comunidade Professores de Sociologia)

E alguns professores insistem que a formação política não implica doutrinação:

Não acredito, e também não defendo, que a implementação da sociologia na grade curricular do ensino médio seja uma forma de se produzir um grande número de esquerdistas em potencial, mesmo porque o processo de produção militante se dá necessariamente também na prática política cotidiana. Conhecimento por si só, mesmo estudando Marx por um ano, não produz revolucionários. O que devemos entender, na nossa prática pedagógica diária, é que estamos lá para fazê-los refletir a respeito das diversas formas que se apresentam como estrutura de explicação do mundo social. (Marcelo, comunidade Sociologia no Ensino Médio)

Apostar nos alunos e na juventude – eis uma questão central para nossos professores em suas discussões, como sintetiza o prof Ronan:

Agora quem acha que os alunos são tão passivos ao ponto de serem hipnotizados por um professor que prefere esse ou outro autor, desconhece a juventude brasileira e global e desconhece ainda o fato de que outros países que possuem sociologia de longa data não entraram em processo revolucionário por causa disso. É subestimar demais o aluno e se auto-congratular demais também! (Ronan, comunidade Professores de Sociologia)

Se as listas de discussão sinalizam que há consensos entre os professores sobre a concepção que deve nortear o ensino de Sociologia para os jovens do Ensino Médio, o mesmo não se pode dizer quando a discussão se volta para os **programas da disciplina idealizados pelos professores**, onde aparecem scraps que demonstram a confusão proveniente da falta de tradição da disciplina e da falta de certezas acerca do que deve ser ensinado, como já fora apontado pela OCN.

Há um depoimento que merece destaque nuclear, posto que evidencia claramente os dilemas didáticos por que estão passando nossos professores :

“Leciono Sociologia há quatro anos. Sempre tive dúvidas sobre o que deveria ser seu conteúdo. Tentei vários caminhos: escolher um tema e propor análise sob a ótica das ciências sociais; associar sociologia a outros campos de conhecimento; trabalhar com a história da sociologia; ensinar os clássicos; enfim, já fiz de tudo. Atualmente, trabalho com conceitos dos diversos campos das ciências sociais (SOL, POL, ANTRO, ECO, SER. SOC.). Creio que cabe à Sociologia ampliar o repertório de análise dos alunos. Eles estudam os conceitos e vão buscar no cotidiano sua aplicabilidade. Esse é seu papel no sistema educacional.” (Vanessa, na comunidade Sociologia no ensino médio)

A dúvida acerca do que deve ou não ser ensinado para os alunos é um imenso obstáculo profissional, mesmo para professores experientes, como é o caso da autora do scrap.. Por mais que se tenham claros os objetivos da disciplina, transformar esses objetivos em um programa curricular não é tarefa fácil, e envolve tempo e – infelizmente- parece estar se baseando em mera tentativas e erro. No entanto, o scrap da professora Vanessa deixa claro que essa tentativa tem sido feita, que essa adequação do programa curricular visando atender aos objetivos da disciplina Sociologia tem sido buscada e certamente merecia ser ouvida pelos formuladores de políticas educacionais

Se não há consensos acerca do que e como deve ser ensinado, nossos depoimentos apontam a grande preocupação dos professores com a busca por essas respostas, destacando sua preocupação com seus jovens alunos.

“Eu também leciono sociologia já tem cinco anos, e ao longo desse tempo experimentei diversos modelos, acompanhei livros, ensinei autores, propus discussões temáticas, e sinceramente em todos os modelos, tiveram resultados favoráveis e contrários. Diante deste obstáculo epistemológico, eu fui buscar a resposta fora do campo da racionalidade, e me lembrei daquele jovem estudante de 15/16 anos de idade, e como ele via as aulas de seus mestres, e quais fatores o fizeram optar para a faculdade de ciências sociais. E fiquei pensando: será que se eu desse aula pra mim mesmo, eu cursaria ciências sociais, e eu cheguei à resposta - não. Eu não gostaria das minhas próprias aulas, eu odiaria a sociologia e as ciências sociais, e provavelmente faria curso de exatas, ou uma faculdade de historia. Porque as respostas que eu queria, naquele momento a sociologia não me dava, foi então q eu encontrei o meu caminho, como professor de sociologia, eu tenho que me lembrar que não estou dando aula pra mim ou para o meu ego, mas para alunos, são eles a nossa meta, é para eles q nos devemos atingir, independentemente da forma, ou da formula que utilizamos. Eu ainda tenho muito a percorrer nessa longa estrada da docência, mas sei que a sociologia no ensino médio tem o seu espaço e concordo com o Maycon - não é sociologia que nós ensinamos, mas a sociedade, se outros professores tivessem essa visão, certamente a sociologia teria outra substancia no currículo do ensino médio.” (Sebastião, na comunidade Sociologia no ensino médio)

Notem que, apesar do dilema curricular, aparece a preocupação com o aluno como fonte para as respostas, idéia também defendida, como já destacamos, nas análises de Dayrell e Reis(2007). A escola precisa cumprir o seu papel na formação da identidade desses jovens, e para isso ela tem que criar mecanismos que favoreçam a significação da escola para essa parcela da população. O questionamento do professor vai além dos objetivos da Sociologia enquanto disciplina, sua presença no currículo não é para estimular os jovens a cursarem Ciências Sociais em sua graduação, mas para possibilitar a eles uma melhor visão da sociedade. Possibilitar a eles uma melhor compreensão da dinâmica social que estão inseridos. Entretanto, o exercício feito pelo professor de buscar descobrir se suas aulas interessariam a ele próprio quando jovem, é pertinente já que tenta, na medida do possível,

tornar as aulas da disciplina mais significativas e agradáveis aos jovens que frequentam o Ensino Médio da escola onde leciona. Mais que isso, o depoimento sugere a preocupação do professor em envolver (seduzir ?) seus alunos com o conhecimento sociológico, projetando também a escolha do jovem no Ensino Superior – sinalizando um objetivo também afetivo: ele quer que o aluno goste de Sociologia !

Analisando diferentes depoimentos sobre a fragilidade de estabelecimento de um programa efetivo para a disciplina, a imagem que se apresenta é de um grupo de professores que, dada a inexistência de consensos acerca dos conhecimentos que devem fazer parte de um programa de Sociologia, buscam adequar, de acordo com suas experiências, o conteúdo da disciplina ao seu público, no caso, seus jovens alunos, demonstrando também uma preocupação sua aprendizagem. Veja os trechos selecionados dos scraps abaixo:

“(...) Antropologia é muito válida, mas é um pouco complexo para se trabalhar no primeiro ano do ensino médio, seria uma parte que colocaria no terceiro ano (...)” (William, na comunidade Professores de Sociologia)

“(...) A idéia é que o aluno entenda que o mundo é cercado de culturas diferentes, simples e complexas, daí ele vai perceber-se como sujeito rico em cultura, identidade, poderá se conhecer melhor (...)” (Patrícia, na comunidade Professores de Sociologia)

Como destacamos, há a preocupação com a capacidade dos jovens alunos, ainda que os diferentes scraps deixem claro as diferentes interpretações dos professores sobre eles e suas capacidades. Parece questionável a afirmação do professor William ao dizer que a Antropologia é muito complexa para ser trabalhada no primeiro ano do Ensino Médio. O que estará incluindo nisso? Já a professora Patrícia ao trazer o aluno à centralidade do processo, explicita que o mais importante é que o aluno perceba-se enquanto sujeito e, com isso, se conheça melhor. Mas há outros, como Marcio, que chega a registrar um detalhamento programático, sinalizando sua preocupação com vestibular:

“Aqui faço assim: 1ª série - conceitos básicos, sociologia clássica, para introduzi-los nos conceitos. 2ª série - exploro boa parte prática dos conceitos e trabalho diversas abordagens sociológicas de forma mais aprofundada, uma vez que eles já dominam os conceitos básicos, já partem pra pesquisa de campo e tal. 3ª série - vejo se já tiveram contato com os conceitos básicos, se não passo pela sociologia clássica pelo menos no um semestre, fazendo gancho com questões de vestibulares e pertinentes ao pré-vestibular, principalmente na compreensão das atualidades pelo viés sociológico. E ao longo do ano, vão movimentos sociais, neoliberalismo (crise econômica), dentre outros, sempre contribuindo com a compreensão dos principais acontecimentos nacionais e internacionais pelo viés sociológico.” (Marcio, na comunidade Professores de Sociologia)

Além de discutirem a finalidade do ensino de Sociologia e suas dificuldades em viabilizar um programa de ensino que satisfaça seus jovens alunos, outra fonte de discussão e preocupação dos professores nessas comunidades do Orkut são as Condições de Trabalho a que eles tem sido submetidos, com destaque absoluto para a **desvalorização de sua formação** pelos sistemas escolares. A maior parte dos professores, independente de seus estados terem implantado a disciplina há mais tempo, se ressentem da **não exigência de habilitação específica** para o desempenho da função.

Como destacam todos os estudiosos da profissão docente, não há dúvida que formação específica é traço unânime para caracterizar a profissão professor, como sinalizam, entre outros Ludke e Boing(2004) e Santos(2004). Não há dúvida que a necessidade de formação é legítima e é imprescindível, e sua negação pode ser entendida claramente como uma atitude de desqualificação do trabalho docente. Para nossos professores, esta é uma questão primordial, e o grande número de scraps explicita isso, como sintetiza Vanessita:

“Estudar sociologia é uma experiência. Lecionar é outra totalmente diferente. Exige formação diferenciada e profundidade de conhecimento, o que – tenho certeza- três disciplinas na grade não habilitam ninguém a lecionar. Detesto essa lorotagem de ‘mundo globalizado’ pra justificar ineficiência estatal, oportunismo de professores desqualificados e falta total e absoluta de um projeto de Estado para a nação... Quem já conversou comigo nessa comunidade sabe que sou **RADICALMENTE CONTRÁRIA** que pessoas sem formação em sociologia lecionem a disciplina. Essa farra desqualifica a disciplina, retira suas características fundamentais e passa para o estudante a falsa impressão que é só sentar numa mesa de bar e, com ar blasé, discorrer sobre qualquer coisa de qualquer forma que você está estudando sociologia. Sociologia não é achologia! Eu não acho isso ou aquilo sobre as coisas. Estudo um fenômeno por meio de teorias e métodos definidos. Não é papo de boteco.” (Vanessita , na comunidade Professores de Sociologia)

A preocupação dos professores com a não exigência de habilitação específica para ministrar aulas de Sociologia está sinalizada por depoimentos dos mais variados estados da federação. Os professores denunciam que há muitos professores com formação em outras áreas do conhecimento, e mesmo não-professores (profissionais de outras áreas, sem formação específica para o magistério) que estão assumindo as aulas da disciplina Sociologia. Veja o que dizem os scraps abaixo:

“A batalha será árdua ! Aqui no DF houve um retrocesso enorme. O MP (que trabalha contra os professores... É uma pena escrever isso, mas é a realidade...) permitiu que pedagogos tenham o direito (?) de lecionar Sociologia. O que aconteceu no concurso de remoção? A maioria esmagadora dos sociólogos da rede pública, por serem professores com pouco tempo de casa (menos de 10 anos), ficaram sem lotação. Os pedagogos ficaram com todas as vagas.” (Cláudia, na comunidade Professores de Sociologia)

“Aqui em Pelotas\RS, numa escola que eu fiz meu estágio, a professora titular era formada em história, e em outra turma, a professora dava ensino religioso e sociologia... Um absurdo !! Desta maneira eles banalizam a disciplina, que pra mim é muito importante. Sendo ministrada por profissionais não capacitados, acabam fazendo dela uma matéria idiota !! E com certeza fazendo os alunos a ODIAREM...”
(Ciro, na comunidade Sociologia no ensino médio)

“Na minha escola, onde eu trabalho como eventual, quem leciona as aulas de sociologia é um advogado... Absurdo né ?? Pior: sempre que ele falta, eu sou mandado lá pra substituir ele... Já falei com o diretor sobre isso, mas ele falou que ele tem mais pontos que eu... Como, se ele nem tem licenciatura ?? Essas coisas me fazem ter vontade de ir embora aqui de São Paulo... Mas não tenho grana prá isso.”
(Marcio, na comunidade Sociologia)

Notem que esse três professores relatam casos de Estados diferentes que enfrentam uma realidade parecida. Tanto no primeiro quanto no segundo scrap, a questão levantada é a permissão dada pelas Secretarias Estaduais de Ensino para que professores de outras áreas atuem lecionando a disciplina Sociologia. No Distrito Federal, como explicitado pela professora Cláudia, os pedagogos podem assumir essas aulas, ficando inclusive, muitas vezes, na frente dos sociólogos no processo de atribuição e ou remoção. Já no caso do Rio Grande do Sul, o professor Ciro relata o caso de uma escola onde lecionou em que a professora de Sociologia era formada em História. Já no terceiro scrap, é relatado o caso de uma escola paulista em que o professor que leciona Sociologia não é sequer licenciado, mas sim um advogado. Ou seja, um profissional que sequer possui habilitação para o magistério. Como já apontamos, a necessidade de formação específica é unânime: esse é o único caminho para a profissionalização do magistério. Qualquer outra alternativa adotada vai na contra-mão do caminho da profissionalização docente.

E vários depoimentos sugerem que tal situação não está associada a falta de profissionais devidamente habilitados para o exercício da função, confirmando a análise de Lennert(2008) que sinalizava que somente em 3 anos (1999-2002), formaram-se no Brasil 1.519 professores de Sociologia. Isso somente nesses três anos. Os próprios scraps reforçam essa possibilidade, afinal, são professores de Sociologia relatando casos de professores de outras áreas que assumiram, antes deles próprios, as aulas da disciplina. O scrap da professora Cláudia exemplifica bem isso: ela relata que muitos sociólogos ficaram sem aulas, pois os pedagogos as assumiram prioritariamente a disciplina. Ou seja, não se trata de falta de profissionais, mas sim de permitir que professores de outras disciplinas assumam essas aulas.

Vale lembrar também que poderíamos admitir que, apesar de existirem muitos professores formados em Sociologia, poucos se interessam pelo magistério. Mas essa é uma questão que envolve condições materiais de trabalho, que envolve salário, que envolve incentivos, como analisamos no capítulo 1. Patinha(1999), Inforsato(1995) ou Enge(2004), entre outros, reconhecem que a profissão de professor acaba sendo vista como apenas um bico, o destino dos menos capacitados... A falta de incentivos, e entendemos incentivos como salários dignos e condições de trabalho mínimas, é determinante em relação à essa questão.

Já em relação à presença de professores não-habilitados no magistério, como é relatado pelo professor Marcio, no terceiro scrap, destacamos que esse também é o mais grave (pior) sinal de desprofissionalização da profissão docente. Como apontou Patinha(1999), a presença de profissionais leigos vem deixando de ser uma exceção e tornando-se uma constante em decorrência da falta de professores habilitados interessados em lecionar nas disciplinas que compõem a grade curricular. E ela sinaliza que este é um sintoma claro da crise educacional, gerada pela adoção de políticas públicas que tendem a minimizar os custos e descentralizar a responsabilidade pela educação pública no nosso Estado.

Além da não exigência de habilitação profissional, ou melhor, aliada a ela, a análise dos scraps permite apontar que **o contrato de trabalho docente e o processo de atribuição de aulas** como outros dois aspectos que merecem destaque nas discussões das comunidades. O mais central se refere à contratação dos professores e abundam reclamações que em vários estados tem imperado a **contratação temporária** dos professores de Sociologia, ao invés da realização de concursos públicos para provimento de cargos, fragilizando a profissionalização docente. Já o processo de atribuição das aulas de Sociologia – que foi mais nevrálgico no estado de São Paulo- também está diretamente associado a processo que beneficiou professores sem habilitação específica, revelando a ausência de compromisso por parte das Secretarias Estaduais de Educação para com um aspecto que é consenso entre especialistas em educação (a necessidade de exigência da habilitação específica) .

A questão principal que subjaz tanto aos **contratos precários de trabalho** quanto a **atribuição de aulas para professores não habilitados** é a fragilização do papel do professor resultante das reformas educacionais que vem legitimando a precarização do trabalho docentes, em substituição à política pública historicamente consolidada de contratação de professores públicos mediante sua aprovação em concurso público de provas e títulos. Cada vez mais, diferentes sistemas de ensino tem transformado professores em trabalhadores

temporários, sem qualquer garantia trabalhista ou previdenciária. Vale destacar que há coerência política entre essa atitude e as reformas educacionais vigentes. Se os professores são encarados como meros ‘aplicadores’ de ‘soluções técnicas simplificadas’, esta exigência não se faz necessária. Qualquer profissional, com formação específica em Sociologia ou não, com ou sem habilitação para o magistério, que seja capaz de aplicar tais soluções pensadas e elaboradas verticalmente podem ocupar tal função.

Veja o que dizem os dois scraps abaixo, que tratam da não realização de concursos públicos para a contratação de professores de Sociologia:

“Sem querer desanimar ninguém, mas diante do histórico, impossível não fazê-lo. Quero ver é quando será aprovado CONCURSO, ou pretendem contratar milhares de professores por atribuição de aulas? Talvez seja mais uma forma da Secretaria de Educação de São Paulo "enrolar" os professores de Sociologia, para que não haja nenhum tipo de processo judicial até 2009. Vamos ver...” (Adriano, na comunidade Professores de Sociologia)

“Bom no Rio Grande do Sul, FOI ABERTO SOMENTE edital para contrato temporário para professor de sociologia !! Só que pelo que sei não foi chamado ninguém da lista !!” (Camila, na comunidade Professores de Sociologia)

Os dois scraps acima tratam da não realização de concursos em dois estados diferentes - São Paulo e Rio Grande do Sul. Infelizmente, as listas de discussão não permitem detalhamento dessa situação em cada estado, dado que seria altamente desejável e, certamente precisa ser alvo de futuras pesquisas. Mas chama atenção o depoimento da professora Camila, que sinaliza dúvidas acerca de quem estaria administrando as aulas de Sociologia no estado.

Já a profunda indignação quanto a atribuição de aulas para professores não habilitados mediante a Licenciatura em Ciências Sociais foi foco de intensa discussão na lista da comunidade do sindicato dos sociólogos de S. Paulo, razão pela qual merece destaque, pois os professores do estado encontraram nessas comunidades um canal para desabafarem com seus colegas e, ao mesmo tempo, se informarem sobre a situação nas diferentes diretorias de ensino do estado.

Vale lembrar que o processo de atribuição de aulas para o ano letivo de 2009 foi bastante conturbado nesse estado. Dado o cancelamento da prova realizada pela SEE-SP, cujos resultados já tinham sido divulgados classificando a performance dos docentes temporários (mediante ação judicial impetrada pelo sindicato dos professores estaduais –

APEOESP), o processo de classificação adotado para o ano letivo de 2009 foi o mesmo utilizado nos anos anteriores, ou seja, a atribuição de aulas foi baseada apenas na soma de pontos obtidos pelo docente em função de seu tempo de serviço em escolas estaduais. Como muitos licenciados em Ciências Sociais não conseguem assumir aulas nas escolas estaduais, dado que a disciplina que possuem habilitação específica não configurava na grade curricular nos anos anteriores, a maioria desses professores possui baixa pontuação, pois ela estava restrita essencialmente ao seu tempo de experiência no magistério estadual. Com isso, as regras para a atribuição de aulas acabaram gerando grande revolta entre os professores habilitados para Sociologia, inclusive pela ausência de sintonia entre as diferentes diretorias de ensino no estado que exigiram regras diferentes na atribuição, como mostram os scraps abaixo:

“Pessoal !!! Fiquei muito "puta" quando vi uma professora de Filosofia pegar 33 aulas de Sociologia na minha frente devido sua pontuação. Eu e outro sociólogo que estávamos atrás, fomos pedir explicações para um dos supervisores que estavam na atribuição, e ele nos informou que a única coisa que podemos fazer, é através do sindicato pressionar a SEE para que o ano que vem isso não venha acontecer.” (Regiane, na comunidade Sindicatos dos Sociólogos de SP)

“Pessoal aqui em Ribeirão Preto, não sobraram aulas para sociólogos, ficaram para os filósofos e historiadores, isso na etapa inicial dos efetivos e também nessa fase dos ACTs, ou seja, quando fui atribuir não tinha mais aulas, decepção total. Eis a frase "A quem podemos recorrer"? Ao amigo do post anterior que atribuiu 32 aulas, fico feliz em saber que conseguiu, espero que consiga ensinar um pouco de sociologia e lógico acho eu, que se tivesse a prova teria pegado umas 20 aulas ou mais, no entanto sou formado em 2006(Unesp-Araraquara) e estou fazendo mestrado em ciência política(Ufscar) e tenho apenas 3,771 pontos no estado, ou seja nunca vou conseguir passar nem 1% do meu conhecimento, não terei chance. Mas como você disse, vamos estudar para o concurso. Abraços” (Rodrigo, na comunidade Sindicato dos Sociólogos de SP)

Tanto a professora Regiane quanto o professor Rodrigo relatam casos em que professores habilitados para outras disciplinas (no caso, Filosofia e História) assumiram as aulas de Sociologia antes mesmo dos professores devidamente habilitados em Ciências Sociais. A professora Regiane explicita também que foi pedir explicações para um supervisor de ensino²⁸, e esse disse que nada podia ser feito em relação a isso, a não ser pressionar a Secretaria de Educação, através do sindicato, para que o mesmo não aconteça no próximo ano. Essa também é uma preocupação do professor Rodrigo, que explicita isso com a questão

²⁸ - No estado de São Paulo, os supervisores de ensino são os profissionais que, entre outras atribuições burocráticas e pedagógicas, ficam responsáveis pelo processo de atribuição de aulas.

“*a quem podemos recorrer ?*”. Esse sentimento de impotência, de que nada pode ser feito, foi geral entre os professores que vivenciaram essa situação. Veja ainda que o professor Rodrigo sinaliza que sua pontuação é muito baixa, pois os pontos minimizam o peso de sua formação específica. Admitindo-se que professores habilitados em áreas afins, quais sejam: Filosofia, História e Geografia (área de ciências humanas) acumulam tempo de experiência na rede estadual, tendo em vista a carga didática dessas disciplinas, a continuar essa regra dificilmente os licenciados em Ciências Sociais poderão assumir as aulas a que tem direito, e legitimidade. E essa situação tende a se repetir, caso não sejam tomadas medidas que impeçam essa anomalia.

Evidentemente o caminho legítimo é a realização de concurso público para o preenchimento dos cargos criados mediante a implantação da nova disciplina. Mas, até que tal concurso não seja realizado, ao menos regras mais claras - e justas - deveriam ser utilizadas pela SEE-SP a fim de evitar que essa situação venha a se repetir na atribuição de aulas para o próximo ano letivo. Afinal, o modelo baseado somente em tempo de serviço não é o mais indicado para a atribuição de aulas de uma disciplina que só agora configura na grade curricular do Ensino Médio.

Destaque merece também um outro *scrap*, postado por uma professora que conseguiu pegar aulas nesse processo de atribuição:

“Aqui na minha D.E. o filósofos encheram a barriga com nossas aulas de Sociologia... Nossa, foi triste, não achei justo enfim.... E eles pegavam mais aulas de Sociologia do que Filosofia... Como vai ser estas aulas em sala de aula? Vão misturar tudo? Não sei o que dizer... Eu peguei as de filosofia e de sociologia na mesma escola... Mas eu fiz faculdade de filosofia também e terminei ano passado. Tenho licenciatura plena nas duas disciplinas... Mas os filósofos com 160 horas terão bagagem suficiente para ministrar nossas aulas? Vamos esperar o resultado da miscelânea para ver no que dá.” (Ana, na comunidade Sindicato dos Sociólogos de SP)

Podemos pressupor que, devido a sua formação em Filosofia ela tenha acumulado pontos referentes ao tempo de serviço em escolas estaduais, pois como já registramos, em São Paulo a disciplina Filosofia está presente, de forma irregular, admitimos, na grade curricular do Ensino Médio já há alguns anos. Entretanto, mesmo essa professora que foi admitida, questiona a qualidade as aulas que serão dadas pelos professores sem formação específica, sinalizando a arbitrariedade do critério que aceitou como habilitação para lecionar Sociologia,

professores em cujo histórico escolar da licenciatura constasse 160 horas de disciplinas cursadas na área. Precisamos concordar com ela...

Apesar de mobilizar com menor frequência as discussões das comunidades, outro foco de discussão que identificamos no conteúdo dos scraps foi a **precariedade do material didático e da infra-estrutura das escolas**. As questões presentes na maioria dos scraps foram a preocupação dos professores em relação à pouca oferta de material didático voltado ao ensino de sociologia para seus jovens alunos e a péssima qualidade da infra-estrutura das escolas públicas, como mostram os scraps abaixo:

“Ao lado dessa prosa sobre o início – ou não – das aulas de Sociologia nas escolas, tem uma prosa importante também para ser analisada. Qual o material didático básico que será usado como ferramenta de trabalho na sala de aula ? Não vejo nada muito animador nesse quesito. Um forte abraço a todos ! Boa sorte para nós !” (Cris, na comunidade Professores de Sociologia)

“Estou atuando desde o início deste ano com o ensino de Sociologia em uma escola estadual, e a falta de livros didáticos, a ausência de uma máquina de Xerox e o tempo de aula que é de 40 minutos... Sinto que a infra-estrutura da escola prejudica em muito o desenvolvimento do meu trabalho...” (Marcos, na comunidade Sociologia no ensino médio)

A professora Cris questiona a inexistência de materiais de qualidade em sua fala, e enfatiza a importância dos professores discutirem essa questão. Seu depoimento confirma que não há muitas alternativas à disposição dos professores, a não ser trocarem experiências entre si e buscarem criar uma comunidade de professores a fim de trocarem materiais didáticos e experiências de sucesso e insucesso. Afinal, o momento pela qual a Sociologia está passando é um momento de construção da sua legitimidade, e, portanto, requer dos professores a capacidade de enfrentamento desse tipo de dificuldade. A falta de material didático para a disciplina é uma realidade que os professores de Sociologia terão que enfrentar. Afinal, não há mesmo um número relevante de materiais didáticos disponíveis para Sociologia, sobretudo se a compararmos com outras disciplinas consolidadas na educação básica como História e Geografia. Entretanto, incomodou perceber que, nas listas, não apareceram sugestões de bons materiais didáticos por parte dos professores de estados em que a disciplina já está implantada há muito tempo, questão que também mereceria maior aprofundamento...

Talvez o aumento da oferta da disciplina decorrente da obrigatoriedade prevista na lei fará com que mais e mais autores, especialistas da área e editoras passem a se interessar pela

produção de material didático para a disciplina. Por ora, as trocas de experiências entre os professores da área podem propiciar que, cada vez mais, algumas experiências de sucesso sejam compartilhadas e testadas em sala de aula. Afinal, vivemos um processo de legitimação e construção da disciplina no currículo do Ensino Médio e essa etapa envolve diretamente o trabalho dos professores e a divulgação de experiências de sucesso e insucesso, ou seja, a troca de experiências entre os mesmos.

Por outro lado, a má qualidade da infra-estrutura das escolas públicas é questão de fundo a ser considerada, já que a grande maioria dessas escolas está inserida num contexto de sucateamento do aparelho público, resultante, sobretudo, das transformações oriundas da expansão das políticas neoliberais em todo o mundo. Tal sucateamento, nos sistemas públicos de ensino, materializa-se na falta de recursos para a manutenção da estrutura de prédios, número de salas de aula, ausência ou falta de recursos para bibliotecas, salas de informática e de vídeo (recursos audiovisuais), na falta de verbas para a assinatura de jornais e revistas e para a aquisição e manutenção de máquinas copiadoras e impressoras... Além disso, materializa-se também na grande quantidade de alunos por turma, que, em alguns sistemas públicos de ensino, somam mais de 40 jovens por sala de aula... Ou seja, tal sucateamento resulta numa série de detalhes que, quando somados, colocam em risco a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo se considerarmos que, muitas vezes, o único recurso à disposição do professor do sistema público de ensino é a sua própria palavra, exatamente num momento em que, como já apontamos, esse recurso tem sido colocado em xeque.

Por esses e outros motivos, acreditamos que essa realidade precisa ser considerada pelos professores de Sociologia nesse momento de legitimação da mesma no currículo do Ensino Médio, já que, não distante, encontrarão esses desafios pelo seu caminho e, muitas vezes, terão que abandonar idéias ou buscar alternativas para superar tais desafios. Afinal, muitas das práticas que poderiam colaborar com o ensino de Sociologia no Ensino Médio, tais como o uso de computadores para a realização de pesquisas, a possibilidade de uso de filmes ou músicas, ou a reprodução de textos e o uso de material de apoio tais como jornais e revistas, podem ser inviabilizadas por conta desse sucateamento. Inviabilização que compromete – irremediavelmente – a qualidade das aulas de Sociologia.

Um último tema de discussão que foi foco de preocupação dos professores, e está também diretamente ligado a suas condições de trabalho e profissionalização, refere-se ao

número de aulas semanais adotadas para a disciplina Sociologia. Inicialmente, advertimos que não há um padrão para esse número de aulas, que, de acordo com as informações que tivemos acesso, está variando de estado para estado, mesmo porque a Lei 11.684/2008 não faz nenhuma menção a quantidade de aulas - ela apenas garante a presença da Sociologia (e da Filosofia) no currículo do Ensino Médio como disciplina obrigatória, não se manifestando acerca do número ideal de aulas para que o ensino dessa disciplina fosse viabilizado. E, evidentemente, o tempo condiciona o conteúdo a ser ensinado...

Além disso, é imprescindível recuperar a discussão levantada no segundo capítulo deste trabalho: a construção do currículo é uma luta constante de diferentes forças, de diferentes campos científicos que envolve legitimação, interesses corporativos, mercado de trabalho e, sobretudo, valores. O Currículo é um lugar de disputas políticas. Por ser assim, não é espantoso que o número de aulas adotadas para a Sociologia no Ensino Médio seja diferente em cada estado, pois a disputa se materializa no tempo dedicado a cada disciplina. E as discussões evidenciam isso.

Importante espaço para Sociologia no currículo do Ensino Médio vem do Distrito Federal, que, de acordo com o professor Mario, oferece duas aulas para cada uma das três séries do Ensino Médio, configurando um total de seis aulas semanais para as três séries:

“No Distrito Federal, desde 2000 a Sociologia faz parte da Base comum. Na base comum, todas as disciplinas, com exceção de português, têm o mesmo tratamento no ensino médio regular diurno. Dessa forma, para as três séries esta distribuição de carga é a mesma: 2h semanais, sendo Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Artes, Educação Física, Língua estrangeira, Biologia, Química e Física. Com 3h semanais temos a Matemática, e, com 4h semanais, Português.” (Mario, na comunidade Sociologia no Ensino Médio)

Como já registrado, a disciplina Sociologia foi incluída em todo o Distrito Federal anos antes da aprovação da lei que prevê a obrigatoriedade da oferta. E scrap do professor registra claramente que a disciplina não recebe numericamente tratamento inferior em relação às outras disciplinas, mais tradicionais no currículo, tais como História ou Geografia. Entretanto, podemos perceber que as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa acabam tendo menos carga horária que em outros estados, como São Paulo, por exemplo.

Já o professor Tiago aponta que, em Pernambuco, tanto na rede estadual de ensino quanto na rede municipal, esse número de aulas varia, mas as escolas de Recife incluíram inclusive uma disciplina específica voltada a Ciência Política:

“Bom, a carga horária de SOCIOLOGIA está assim disposta: 1o ano - 2 aulas semanais; 3o ano - 1 aula semanal; Já FILOSOFIA tem a seguinte disposição: 1o ano - 1 aula semanal; 2o ano - 2 aulas semanais. Na rede estadual, tanto Sociologia quanto Filosofia já são obrigatórias no currículo do Ensino Secundário. Já na rede municipal do Recife, ainda existe uma disciplina complementar, no 3o ano: INTRODUÇÃO À POLÍTICA, com uma aula semanal.” (Tiago, na comunidade Sociologia no Ensino Médio)

Segundo o professor, na rede estadual são oferecidas duas aulas semanais de Sociologia para o primeiro ano e uma aula semanal para o terceiro ano. Vejam que não há oferta da disciplina para o segundo ano. Entretanto, devemos destacar mais uma vez que muitos dos scraps foram colhidos ainda no segundo semestre de 2008, quando o ano letivo já estava em curso no momento da aprovação da Lei 11.684/2008. Destacamos também o registro de inclusão de uma disciplina específica na rede municipal de ensino de Recife para alunos da terceira série do ensino médio: *Introdução à Política*, evidenciando a relevância dos demais conhecimentos das Ciências Sociais, não restritos à ciência Sociologia.

Enquanto outros estados viabilizam suas grades curriculares legitimando a disciplina, no estado de São Paulo, o número de aulas adotado foi o mínimo possível: a disciplina foi implantada a partir de 2009 com **uma única aula semanal**, para cada série do Ensino Médio, implicando dilemas profissionais intensos, como – aritmeticamente- denuncia o *scrap* do professor Manuel:

“Eles estão de brincadeira... Uma aula para cada ano do ensino médio! Se for por aí ainda temos... Se 20 aulas atribuídas = 20 salas = 20 diários de classe.

Se 40 alunos por sala = 40 X 20= 800 alunos

Para 33 aulas (máxima carga) são 33 diários

33 X 40 alunos por sala = ??? alunos....Torna-se inviável ficar apenas com Sociologia.... O tempo para administrar o diário de classe / alunos / fechamento de notas faltas / vai ser uma beleza... Isso porque estão muito preocupados com a questão pedagógica.” (Manoel, na comunidade Sindicato dos Sociólogos de SP)

De modo simples, direto e irônico, o depoimento do professor sinaliza os impasses para a viabilização de seu trabalho docente, explicitando sua preocupação com o elevado número de salas e alunos que o professor de Sociologia terá que assumir para garantir o seu salário e a quase inviabilidade de concretizar um bom trabalho sob tais condições.

Concordamos plenamente com o colega, quando ironiza a preocupação do sistema escolar estadual paulista com a “questão pedagógica”... Quando a SEE anuncia tal situação

(uma única aula por semana), ela evidentemente não ignora que um professor que venha assumir uma jornada de 25 aulas por semana (jornada básica da SEE/SP) para 25 diferentes classes com (mais de) 40 alunos, ele terá que administrar 25 cadernetas, terá que aplicar e corrigir, aproximadamente, 1000 provas por bimestre... Isso sem contar os trabalhos e pesquisas que o professor venha a sugerir para os alunos... Mesmo que o professor adote formas diferenciadas de avaliação, é um número de turmas e alunos muito grande para um professor assumir. Talvez pior ainda seja conseguir ensinar num espaço de tempo restrito a menos de 40 minutos... Essa situação torna-se o trabalho do professor de Sociologia impraticável. Mesmo porque, em muitos casos, o professor chegará ao final do ano letivo sem conhecer muitos dos seus alunos.

Os resultados a que chegamos, e tentamos analisar conforme detalhamos cada um dos focos de discussão que mais preocuparam os professores nos debates travados em algumas comunidades do Orkut, precisam ser interpretados à luz da argumentação que desenvolvemos no primeiro capítulo dessa dissertação.

Apesar da euforia e do otimismo explicitado por boa parte desses professores, e sua esperança advinda da expectativa de consolidar uma luta histórica empreendida por educadores e sociólogos, é inevitável apontarmos que, na maioria das vezes, as discussões travadas por eles sinalizaram muito ciladas, do que caminhos em defesa da profissionalização do magistério. Para isso, basta lembrarmos uma frase síntese de Hypólito(1999), quando nos aponta que a profissionalização docente está diretamente ligada a “formação de qualidade, condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, ao controle sobre os processos de ensinar e aprender e à democratização da organização escolar.” (op.cit, p.97). É impossível não interpretar que, a maioria dos nossos resultados aponta em direção contrária, ou seja, os sistemas escolares não tem exigido que os professores que estão lecionando Sociologia tenham formação adequada e específica e nem estão oferecendo a eles adequadas condições de trabalho – incluindo desde frágil infra-estrutura didático-pedagógica e jornadas exaustivas de trabalho, até admissão de professores mediante contratos precarizados de trabalho. Todos esses aspectos estão diretamente relacionados a **precarização do trabalho docente**, resultante de políticas educacionais implementadas no bojo de reformas que tendem a minimizar o papel do Estado e vem fragilizando o papel do professor, contribuindo, com isso, para a desprofissionalização do magistério.

Infelizmente os depoimentos da maioria dos professores aqui investigados sinalizam imensas dificuldades - seja em relação à sua contratação e carreira, seja em relação a seus dilemas didático-curriculares - que podem comprometer sobremaneira a qualidade do ensino a ser realizado na área de Sociologia no ensino médio.

Se a falta de material didático é questão decisiva que poderá ser resolvida com o passar do tempo, afinal surgirão mais materiais à disposição dos professores na medida em que a disciplina for garantindo o seu lugar no currículo, a péssima qualidade da infra-estrutura das escolas públicas é questão de fundo que requer uma maior atenção. Fruto de um processo de sucateamento do sistema público de ensino impulsionado pela expansão das políticas neoliberais no país, a luta pela qualidade da escola pública é tarefa de todos os brasileiros, independente de sua esfera de atuação.

De modo geral, foi impossível não partilharmos das preocupações explicitadas pelos professores nas diferentes listas de discussão, seja quando questionam a ausência de domínio de conhecimento especializado por parte de professores leigos e a precariedade de seus contratos de trabalho seja quando denunciam a dificuldade de lecionar mediante a falta de material didático e insumos pedagógicos nas escolas públicas... Evidentemente, mediante o trabalho precarizado de professores sequer habilitados para a tarefa, a consolidação da nova disciplina terá seu percurso bastante comprometido, razão pela qual é imperioso que as lideranças comprometidas com a implantação da Sociologia como disciplina escolar estejam extremamente atentos aos dilemas profissionais dos professores e **incluam em suas reivindicações as adequadas condições e exigências para o trabalho docente**, tão valorizado pela OCN.

Por outro lado, é importante sinalizar que a existência dessas comunidades pode ser uma forma que os professores estão encontrando para **enfrentarem seu isolamento profissional**, tão desastroso à profissionalização docente. Em muitos momentos, os depoimentos apontam claramente que, além de partilhar a indignação, os professores estão procurando se ajudar, seja sugerindo idéias ou procedimentos de ensino bem sucedidos, seja, sobretudo sugerindo formas de enfrentamento político e jurídico para enfrentarem as dificuldades vividas.

Sintetizando, a impressão que fica da análise dos scraps nas diferentes comunidades é que os professores têm noção das dificuldades que enfrentarão para ver a disciplina legitimada dentro desse contexto, sobretudo quando denunciam a precariedade de suas condições de

trabalho. Eles também denunciam em seus depoimentos que as jornadas de trabalho excessivas poderão inviabilizar ou, ao menos, dificultar bastante o seu desempenho. Os professores sabem que as condições de trabalho que lhes estão sendo oferecidas explicitam uma ausência total de compromisso das esferas públicas para com a educação e, indiretamente, para com o ensino de Sociologia.

Como afirmamos anteriormente, trabalhamos com a hipótese de que a implantação aligeirada da nova disciplina poderá comprometer sua legitimidade no currículo do Ensino Médio, mesmo sendo fruto de uma luta histórica travada pelos profissionais da área, tendo em vista que a mesma não veio aliada a melhores condições de profissionalização para seus professores. Ao sinalizarem a ausência da exigência de formação específica na área, permissão para que profissionais leigos (sem habilitação específica para o magistério) assumam aulas de Sociologia; aliada a jornadas de trabalho extenuantes decorrentes de número excessivo de alunos e turmas, condições deterioradas de insumos pedagógicos e contratos precarizados de trabalho - os professores denunciam, contundentemente, que **as condições para sua profissionalização estão bastante comprometidas e – certamente - terão implicações diretas no ensino da nova disciplina.**

Na maior parte dos casos, acreditamos que os professores que estão assumindo as aulas de Sociologia nesse momento têm consciência dessas dificuldades. Talvez a tomada de consciência seja o primeiro passo para o enfrentamento das dificuldades, mas não podemos descartar que, sob a égide de projetos reformadores, a implantação aligeirada da Sociologia estará comprometendo sua legitimidade no currículo do Ensino Médio. E não podemos deixar de ponderar que essa é apenas uma face de um processo amplo de sucateamento do sistema público de ensino atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorrer um longo caminho, pretendo agora sinalizar os principais caminhos e ciladas que os professores enfrentarão nesse processo de inclusão da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Antes de tudo, salientamos que evidentemente esse trabalho não esgota as análises e possibilidades referentes à introdução da Sociologia no Ensino Médio. Pelo contrário, devido ao caráter exploratório da pesquisa, ela levanta um grande número de questões que poderão servir de base para futuras pesquisas.

É importante lembrar, inicialmente, que essa pesquisa foi também uma tentativa de avaliar se o Orkut pode ser considerado uma fonte de coleta de dados para pesquisa com professores, aspecto ainda em aberto, que também merece ser problematizado.

Por um lado, aponto uma vantagem evidente: diferente da coleta presencial, que limita a recolha de dados e depoimentos a professores que estejam próximos aos limites geográficos do pesquisador e pode comprometer a generalização dos dados para outros contextos, os depoimentos colhidos na rede WWW/comunidades possibilitam ampliação do universo de investigados. No nosso caso, pudemos ter acesso a depoimentos de professores de diferentes estados do país, estabelecendo um diálogo impossível por meio da coleta tradicional, que teria restrito nossa análise a depoimentos de professores no interior do estado de São Paulo (sede do programa de pós-graduação). Por outro lado, a virtualidade da rede compromete o registro longitudinal dos dados – o registro dos depoimentos se altera com o tempo, comprometendo a disponibilização permanente dos depoimentos que foram transformados em dados de pesquisa.

Apesar das fragilidades, confirmando a aposta dos experientes pesquisadores no exame de qualificação, os depoimentos aqui registrados evidenciam a sinceridade manifestada pelos professores, sobretudo quando eles assumem suas fragilidades e dificuldades para lecionar, aspecto que muitas vezes fica minimizado no contato pessoal com um pesquisador desconhecido... De qualquer forma, apesar de não podermos comprovar/assegurar a fidedignidade absoluta dos depoimentos, consideramos que os focos de discussão presentes nas diferentes comunidades se revelaram – de fato – como evidências significativas de questões presentes no cotidiano docente. Mas, evidentemente, novas pesquisas precisam explorar a potencialidade desse tipo de dado para pesquisa educacional.

Como aponte desde o início, é sob um cenário marcado pela precarização da escola pública e pela desprofissionalização do magistério que a Sociologia é incluída no currículo do Ensino Médio. Pergunta inevitável era : sob o cenário de uma escola pública fragilizada com professores submetidos a processos de precarização e intensificação de trabalho, terá a inclusão da disciplina condições para ser bem sucedida como **inovação** que traga uma contribuição efetiva para a **humanização de nossos jovens estudantes** ? Ou sua inclusão nas grades curriculares seria apenas um **remendo legalista** que poderá acirrar ainda mais as críticas à sua efetiva necessidade e legitimidade, transformando-se em mais uma **cilada educacional** ? Nesse final de trabalho, apesar da premência de tempo, tentarei sintetizar nossos principais resultados, sinalizando tanto os caminhos promissores que justificam a expectativa positiva da comunidade envolvida com a inclusão da nova disciplina quanto as ciladas que podem comprometer a trajetória esperada.

O mapeamento que realizei da trajetória da disciplina Sociologia mostrou que **sua recém-inclusão é fruto de uma luta histórica de sociólogos e educadores**, que ganha fôlego com a publicação da LDB 9.394/96 e que tem sua maior vitória com a publicação da Lei 11.684/08. E que tal obrigatoriedade é , sim, um caminho promissor que pode ser traduzido como a legitimação da importância do conhecimento sociológico para a construção da identidade dos jovens brasileiros.

Apesar de submetida a críticas, a inclusão da disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio não é mero enciclopedismo ou corporativismo. A apropriação do conhecimento sociológico pelos jovens não deve ser pragmática, imediatista ou, muito menos, utilitarista. Sua inclusão no currículo não pode ser vista como simples medida corporativista. É claro para mim que o ganho profissional decorrente de sua inclusão é relevante, mas sua relevância maior não é apenas a criação de um mercado de trabalho para os sociólogos. Afinal, como já nos ensinou Fernandes(1977), se assim o fosse, tal questão não mereceria sequer ser discutida. Todavia, ela corresponde a muito mais do que isso. Ela corresponde a uma necessidade de transmitirmos aos jovens um conhecimento que lhes seja útil para interpretar o mundo e, com isso, auxiliá-los na construção da sua própria identidade. Ela corresponde ao modelo de sociedade que desejamos para nós mesmos. Nesse sentido, a Sociologia tem seu papel a desempenhar, colaborando com outras disciplinas, na tentativa de possibilitar ao indivíduo a compreensão do mundo em que está inserido e de suas mudanças.

Por outro lado, é necessário ter-se bem claro que a disciplina não pode - nem deve ser superestimada : formar para a cidadania e para a criticidade, tal qual está escrito na LDB 9.394/96, é tarefa de toda a educação escolar. Temos clareza que não cabe à disciplina, direta e exclusivamente, a construção da cidadania e o desenvolvimento da criticidade do aluno. Afinal, contribuir para que os jovens compreendam a realidade social em que estão inseridos deveria ser e é papel da escola como um todo, e não apenas de uma disciplina. Apesar de configurar como uma contribuição à luta pela inclusão da disciplina, essa relação não existe da forma imediata como a lei propõe: o domínio ou não dos conhecimentos da Sociologia e da Filosofia não são fatores determinantes para o exercício ou não da cidadania, e podem configurar-se como mero ‘slogan’. Talvez o que tenhamos na Sociologia é um contorno mais definido de temas políticos ligados ao exercício da cidadania, mas que não a tornam, exclusivamente, fator condicionante ou impeditivo à participação cidadã.

Além disso, destaco que nem sempre a Sociologia assumiu um caráter crítico e transformador da realidade. Algumas vezes, ela assumiu um caráter mais conservador, cívico, contribuindo para a manutenção da ordem política vigente. E mais, é preciso ainda considerar que fora dos muros da escola também acontecem processos educativos construtores da criticidade, da reflexão e da cidadania.

Outro caminho promissor para a construção da nova disciplina é a existência de uma comunidade comprometida com o ensino de Sociologia. Apesar de pequena, essa comunidade formada tanto por sindicalistas quanto por professores e pesquisadores da área (destaque merece o envolvimento da SBS) é essencial os desafios que a disciplina terá que enfrentar. Mas nossos resultados apontam para a necessidade de ampliação dessa comunidade: há uma necessidade real dos professores em exercício em nossas escolas públicas estarem incluídos e terem suas vozes reconhecidas nessa comunidade. Eles precisam estar envolvidos com as discussões acerca do currículo da disciplina, acerca dos programas da mesma. A análise dos principais focos de discussão dos professores em comunidades relacionadas ao ensino da Sociologia do Orkut aponta que os professores também precisam e querem estar envolvidos nesse processo. Afinal, eles estão tentando, buscando alternativas, conversando entre si para tentar achar caminhos para a disciplina. Sua participação nessa ampla comunidade pode trazer uma grande contribuição à construção do novo conteúdo escolar. Mesmo porque pude verificar que as respostas apontadas pelos professores nas comunidades relacionadas ao ensino de Sociologia do Orkut não divergem das respostas apontadas pelos especialistas da área. Apesar dos professores não citarem documentos ou textos dos especialistas, é

interessante verificar que eles possuem focos de preocupação comuns – a juventude, a desnaturalização, o questionamento, a interpretação sociológica de um cotidiano banalizado...

Além disso, é importante resgatar também que os desafios didático-metodológicos são imensos: existe uma grande necessidade de transpor o conhecimento da ciência sociológica para a disciplina Sociologia a ser ensinada no Ensino Médio. A necessidade da mediação pedagógica, da transposição didática é preocupação nuclear da OCN – o documento que parece ser a proposta mais viável e aceita pela área. Afinal, como criar um conteúdo escolar para a disciplina Sociologia ? Quais conteúdos da Antropologia , Sociologia e Ciência Política devem ser incluídos na mesma ? Essas são perguntas que não são facilmente respondidas. Mais uma vez, chamo a atenção para a necessidade de aproximar os professores que atuam no Ensino Médio neste debate, sobretudo considerando a experiência que alguns já acumularam nos muitos estados onde a disciplina já está sendo oferecida há vários anos. Que programas foram adotados? Como foram aceitos? Ou seja, existe uma série de respostas que muitos desses professores podem dar. Ouvi-los – através da sua aproximação dessa grande comunidade pensando o ensino de Sociologia – poder trazer resultados riquíssimos.

Esses são alguns caminhos a serem trilhados pelos professores de Sociologia. Mais do que caminhos, são sinais de que há um futuro promissor para a disciplina Sociologia desde que haja unidade e vontade. Contudo, nosso olhar não pode deixar de notar algumas ciladas fazendo parte de todo esse processo. Ciladas diretamente relacionadas aos dilemas postos para o trabalho docente. E tais dilemas podem dificultar, comprometer ou até mesmo impedir que um bom trabalho seja realizado.

Em primeiro lugar, destaco a **necessidade de exigência da habilitação específica para o ensino de Sociologia**. Sem o domínio do conhecimento é impossível legitimar o ensino. Isso é consenso entre especialistas da área, para quem não há dúvida de que formação específica é traço unânime para caracterizar a profissão professor, como sinalizam, entre outros Ludke e Boing(2004) e Santos(2004). Não há dúvida que a necessidade de formação é legítima e é imprescindível, e sua negação pode ser entendida claramente como uma atitude de desqualificação do trabalho docente. Mas infelizmente tal exigência parece não estar sendo cumprida. Nossa análise deixa claro que em muitos lugares professores habilitados em outras disciplinas, tais como pedagogos ou filósofos estão assumindo aulas de Sociologia. Há relatos também de profissionais não-habilitados para o magistério assumindo essas aulas, tais como advogados. Lembramos que a presença de professores não-habilitados é o mais grave sinal de

desprofissionalização da profissão docente. Como apontou Patinha(1999), a presença de profissionais leigos vem deixando de ser uma exceção e tornando-se uma constante em decorrência da falta de professores habilitados interessados em lecionar nas disciplinas que compõem a grade curricular. E ela sinaliza que este é um sintoma claro da crise educacional, gerada pela adoção de políticas públicas que tendem a minimizar os custos e descentralizar a responsabilidade pela educação pública . Muito além de uma interpretação corporativa, é imperioso reconhecermos que pode ensinar Sociologia quem sabe Sociologia. È imperioso que a disciplina tenha como docente professores que dominem o conhecimento sociológico !

Além da necessidade de exigência da formação, advirto para o risco da crescente precarização dos contratos de trabalho oferecidos aos professores. Afinal, verifiquei que nas comunidades mapeadas abundam reclamações de professores denunciando que em vários estados tem imperado apenas a **contratação temporária** dos professores de Sociologia, que tem sido impedidos de entrar na carreira docente, ao invés da realização de concursos públicos para provimento de cargos, fragilizando ainda mais a profissionalização docente. **O processo de atribuição de aulas também é um fator a ser considerado**, sobretudo levando em conta as escolas estaduais paulistas que, devido à sua estrutura baseada na obtenção de pontos exclusivamente pelo tempo de serviço, beneficiou que as aulas de Sociologia tenham sido assumidas por professores sem habilitação específica, revelando a ausência de compromisso por parte da SEE-SP para com um aspecto que é indiscutível : a necessidade de exigência de formação e habilitação do magistério, o domínio do conhecimento como base para o ensino escolar.

Como já apontei, a questão principal que subjaz tanto aos contratos precários de trabalho quanto a atribuição de aulas para professores não habilitados é a fragilização do papel do professor resultante das reformas educacionais que vem legitimando a precarização do trabalho docente, em substituição à política pública historicamente consolidada de exigência de habilitação e contratação de professores públicos mediante sua aprovação em concurso público de provas e títulos. Cada vez mais, diferentes sistemas de ensino têm transformado professores em trabalhadores temporários, sem qualquer garantia trabalhista ou previdenciária. Vale destacar que há coerência política entre essa atitude e as reformas educacionais vigentes. Se os professores são encarados como meros ‘aplicadores’ de ‘soluções técnicas simplificadas’, esta exigência não se faz necessária. Qualquer profissional, com formação específica em Sociologia ou não, com ou sem habilitação para o magistério,

que seja capaz de aplicar tais soluções pensadas e elaboradas verticalmente podem ocupar tal função. E essa é uma das principais ciladas a serem consideradas por toda a comunidade envolvida com o ensino de Sociologia. Lutar por melhores condições de trabalho talvez não se configure como mero corporativismo, mas sim como aspecto primordial para a defesa da qualidade da educação escolar pública .

Outra cilada está relacionada ao número reduzido de aulas semanais adotadas para a disciplina. Como apontei, não há um padrão para esse número de aulas, que parece estar variando de estado para estado. Mas é preciso levar em conta que o tempo condiciona o conteúdo a ser ensinado, e, nesse sentido, uma única aula semanal para cada ano do Ensino Médio, tal como foi adotado no estado de São Paulo, pode vir a comprometer a viabilidade da disciplina.

Também a pouca quantidade de material didático para a disciplina é um outro aspecto que não pode ser descartado. Algumas discussões nas comunidades de professores confirmam que não há muitas alternativas à sua disposição, a não ser trocarem experiências entre si próprios. Incomodei-me em perceber que, nas listas de discussão, não apareceram sugestões de bons materiais didáticos por parte dos professores de estados em que a disciplina já está implantada há muito tempo, questão que também mereceria maior aprofundamento...

Objetivamente, talvez o aumento da oferta da disciplina decorrente da obrigatoriedade legal fará com que mais e mais autores, especialistas da área e editoras passem a se interessar pela produção de material didático para a disciplina. Por ora, as trocas de experiências entre os professores da área podem propiciar que, cada vez mais, algumas experiências de sucesso sejam compartilhadas e testadas em sala de aula. Afinal, vivemos um processo de legitimação e construção da disciplina no currículo do Ensino Médio e essa etapa envolve diretamente o trabalho dos professores e a divulgação de experiências de sucesso e insucesso, ou seja, a troca de experiências entre os mesmos, que também tem sido incentivada pelo grupo de trabalho sobre Ensino de Sociologia da SBS em suas recentes reuniões anuais. Mais uma vez reitero a advertência que fiz sobre a necessidade de aproximar professores e especialistas, formando uma grande comunidade pensando sobre o ensino de Sociologia.

Por fim, destaco que a **má qualidade da infra-estrutura das escolas públicas** é questão de fundo a ser considerada, já que a grande maioria dessas escolas está inserida num contexto de sucateamento do aparelho público, resultante, sobretudo, das transformações

oriundas da expansão das políticas neoliberais em todo o mundo e tal condição pode vir a se tornar uma grande cilada para os professores. Afinal, o sucateamento dos sistemas públicos de ensino se materializa na falta de recursos para a manutenção da estrutura de prédios, número de salas de aula, ausência ou falta de recursos para bibliotecas, salas de informática e de vídeo (recursos audiovisuais), na falta de verbas para a assinatura de jornais e revistas e para a aquisição e manutenção de máquinas copiadoras e impressoras – recursos didáticos imprescindíveis para o ensino de Sociologia para nossos jovens alunos. Isso sem falar na grande quantidade de alunos por turma, que, em alguns sistemas públicos de ensino, somam mais de 40 jovens por sala de aula... Ou seja, tal sucateamento resulta numa série de detalhes que, quando somados, colocam em risco a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo se considerarmos que, muitas vezes, o único recurso à disposição do professor do sistema público de ensino é a sua própria palavra, exatamente num momento em que, como já apontamos, esse recurso tem sido colocado em xeque.

Não tenho dúvidas em reconhecer que todas essas questões levantadas são fatores impeditivos de um trabalho sério e comprometido. Ter consciência dessas ciladas pode ser decisivo, já que desvendar armadilhas é fatal para não cair nelas. Portanto, confirmando e advertindo que a implantação aligeirada da nova disciplina poderá comprometer sua legitimidade no currículo do Ensino Médio, tendo em vista que não veio aliada a um projeto educativo que valorize o conhecimento científico e nem a melhores condições de profissionalização para seus professores, esta dissertação aponta a imperiosa necessidade de inclusão do trabalho docente como aspecto nuclear para a consolidação da nova disciplina.

Considero imprescindível que os especialistas e educadores comprometidos com a construção e legitimação da disciplina Sociologia no ensino médio incluam em sua agenda de discussão o trabalho docente e as condições de profissionalização do magistério.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, W.L.A. *Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação ?* Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2007.

BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V.P. *Formação de Professores e Prática Pedagógica: Sociologia e Filosofia no Ensino Médio na Escola Atual*. Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, no GT Ensino de Sociologia. Recife, PE: 2007. Texto disponível em http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20E%20PR%C3%81TICA%20PEDAG%C3%93GICA%20SOCIOLOGIA%20E%20FILOSOFIA%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20NA%20ESCOLA%20ATUAL.pdf. Acesso em 02 de janeiro de 2009.

BRANDÃO, Z. Os desafios do sistema de ensino. In: CANDAU, V.M.F. (org.) *A didática em questão*. Rio de Janeiro/RJ, Vozes, 1983.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)*. São Paulo, 1982. v.9.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n.3, de 26 de Junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 05 ago. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n.04, de 16 de agosto de 2006, altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, seção 1, p.15. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

CARVALHO, L.M.G.X. A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: CARVALHO, L.M.G.X.(org.) *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004, p.17-60.

CHESNAIS, F. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, O(org.). *Globalização e Socialismo*. São Paulo/SP:Xamã, 1997.

CUNHA, L.A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v.28, n.100, 2007, p.809-830.

CUNHA, M.I. Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I.da (Orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p.127-147.

DAYRELL, J. e REIS, J.B. *Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio*. Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia – GT09: Ensino de Sociologia. Recife/PR, 2007.

DIAS-DA-SILVA, M.H.F. e FERNANDES, M.J. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais ? In: Seminário da Redeestrado, VI. 2006. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M.H.F. A fragilização da escola pública, a glorificação dos saberes docentes e a minimização do conhecimento educacional. In: Traversini, C. et al (org.) *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2*. Porto Alegre:

EDIPUCRS, 2008, P.425-444.

DIAS-DA-SILVA, M.H.F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n.02, p.381-406, jul./dez.2005.

DUARTE, N. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, V.M(org.). *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisas*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2000.

ENGE, Janine Schultz. *Da universidade ao mundo do trabalho: Um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 2004.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, 4, Porto Alegre, 1991, p.41-61.

ERAS, L.W.; CAMARGO, W.A. *O trabalho docente em Sociologia e Filosofia no ensino Médio: entre angústias e expectativas*. Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia – GT09: Ensino de Sociologia. Recife/PR, 2007.

ESTEVE, J.M. Identidad y desafíos de La condición docente. In: FANFANI, E. T.(Comp.). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

ESTEVE, J.M. Mudanças Sociais e mudanças na educação: da educação de elite à educação das massas. In: Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

FANFANI, E.T. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In: FANFANI, E.T.(Comp.). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

FERNANDES, F. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FERNANDES, M.J.da S. *Entre a Cultura Escolar e a dos Reformadores: Interpretando a*

Coordenação Pedagógica e os Professores da Escola Estadual Paulista. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara/SP, 2008.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. *Começar de Novo: Práticas de Socialização do Professor em Início de Carreira*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP, 2004.

GALVIN, I. La profesión docente em Espana: retos de futuro. Uma perspectiva sindical. In: FANFANI, E.T.(Comp.). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006. p.303-327.

GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, A.L.F. Notas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio. In: *Cronos*, Natal/RN, v.8, n.2, p.475-486, jul./dez.2007.

GOMES, C. A Sociologia em perspectiva internacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.67, n.157, set/dez.1986.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro, RJ: Ed.Civilização Brasileira, 1982.

GUARNIERI, M.R. *Tornando-se Professor: O início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese de Doutorado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFsCar), São Carlos/SP, 1996.

GUARNIERI, M R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M.R.(org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p.5-23.

GUIMARÃES, E.F. Sociologia no Ensino Médio: Experiências da Prática da Disciplina. In: CARVALHO, L.M.G.X.(org.) *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004, p.181-190.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (coord.).

Vidas de professores. Porto/Portugal: Porto, p.31-78, 1995.

HYPOLITO, A.M. Intensificação e auto-intensificação do trabalho docente no contexto de reestruturação educativa. In: *VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina*. Buenos Aires, Julho de 2008.

HYPOLITO, A.M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado ? In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I.da (Orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p.81-100.

INFORSATO, E.C. *Dificuldades de Professores Iniciantes: Elementos para um curso de Didática*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 1995.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobranete. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v.20, n.68, 1999, p.163-183.

LARSON, M.S. *The rise of professionalism: A sociological analysis*. California: The University of California Press, 1977.

LENNERT, A.L. *Condições de Trabalho Docente: o caso dos professores de Sociologia de Campinas(SP)*. Trabalho apresentado no VII Seminário Redestrado. Buenos Aires, Argentina, 2008.

LÜDKE, M. e BOING, L.A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. In: *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v.28, n.100, 2007, p.1179-1202.

LÜDKE, M. e BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v.25, n.89, 2004. p.1159-1180.

LOURENCETTI, G.C. *O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários*. 2006. In: 29a. Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu. CD Rom, 2006. p. 1-16.

MORAES, A.C. *Quem manda na educação pública no Estado de São Paulo?* Jornal da USP, ano XXIII, n.785, 27/11-03/12 de 2006.

MORAES, A.C. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio ?. In: CARVALHO, L.M.G.X.(org.) *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004, p.95 -104.

MOTA, K.C.C.S. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, p.88-107, Maio/jun/Jul/Ago 2005.

NETTO, J.P. Crise global contemporânea e barbárie. In: Vários autores. *Liberalismo e Socialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

OLIVEIRA, D.A. A regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, v.44, p.209-227, 2006.

OLIVEIRA, D.A. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v.25, n.89, 2004. p.1127-1144.

PAGANINI-DA-SILVA, E. *A Profissionalização Docente: identidade e crise*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2006.

PAIVA, M.M. *Professor não-habilitado: Agora um sujeito ocultado no magistério público paulista*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP, 2002.

PATINHA, V.A. *Professor não-habilitado: Um sinal de crise na educação*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP, 1999.

PEREIRA, J. E. D. Formação de Professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. In: *Educação e Linguagem*. São Bernardo do Campo/SP, Ano 10, n.15, p.82-98, jan/jun 2007.

POPKEWITS, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. Ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. P.35-49.

ROMANO, F.G. *A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2009.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, M.M.F. e MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v.25, n.89, 2004. p.1203-1225.

SANTOS. M.B. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L.M.G.X.(org.) *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004, p.131-180.

SANTOS, L.L. de C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.25, n.89, p.1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, S. L. *As faltas de professores e a organização de escolas na rede municipal de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP, 2006.

SÃO PAULO. Resolução SE-262, de 17 de outubro de 1983. Cria classes de 1º a 4º séries de primeiro grau, incorpora classes de Educação Especial e extingue a EEPG (isolada). *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, out.1983.

SÃO PAULO. *Decreto 24.948, de 03 de abril de 1986*. Disciplina as substituições nos impedimentos legais e temporários dos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto%20n.24.948,%20de%2003.04.1986.htm> . Acesso em 01 de fevereiro de 2009.

SÃO PAULO. *Resolução SE-07, de 19 de janeiro de 1998(a)*. Estabelece matriz curricular básica para o ensino médio. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/7_1998.htm?Time=1/25/2009%207:08:16%20PM . Acesso em 01 de fevereiro de 2009.

SÃO PAULO. *Resolução SE-10, de 23 de janeiro de 1998(b)*. Estabelece matriz curricular básica para o ensino médio. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/10_98.htm?Time=12/21/2007%2011:42:33%20PM . Acesso em 01 de fevereiro de 2009.

SÃO PAULO. *Resolução SE-6, de 28 de janeiro de 2005*. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio, no período diurno, nas escolas estaduais. Disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Portal/ensino/medio.asp> . Acesso em 22 de setembro de 2008.

SÃO PAULO. *Resolução SE nº2, de 11 de janeiro de 2006(a)*. Estabelece diretrizes para a organização do ensino fundamental e médio, no período noturno, nas escolas Estaduais. Disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Portal/ensino/medio.asp>. Acesso em 22 de setembro de 2008.

SÃO PAULO. Indicação CEE nº 62/2006 de 28 de setembro de 2006(b). Não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo em 2007. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. São Paulo, 28 de setembro de 2006.

SÃO PAULO. Resolução SE 92/2007 de 21 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. São Paulo, 21 de dezembro de 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação (SEE). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia*, 2008. Disponível em http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/PPC_soc_revisado.pdf. Acesso em 01 de fevereiro de 2009.

SARANDY, F.M.S. Reflexões acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L.M.G.X.(org.) *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004, p.113-130.

SCHRIJNEMAEKERS, S.C. *O ensino de Sociologia e a escola pública: desafios*. Trabalho apresentado no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia – GT09: Ensino de Sociologia. Rio de Janeiro/RJ, 2009.

SILVA, I.L.F. A Sociologia no Ensino Médio: Perfil dos Professores, dos Conteúdos e das Metodologias no Primeiro Ano de Reimplantação nas Escolas de Londrina – PR e Região – 1999. In: CARVALHO, L.M.G.X.(org.) *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004, p.77-94.

SINISCALCO, M.T. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, R.F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez Ed., 2008.

TOMAZI, N.D.; JUNIOR, E.L. Uma Angústia e Duas Reflexões. In: CARVALHO, L.M.G.X.(org.) *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004, p.61-76.

TOMAZI, N.D. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCNs). In: *Revista Cronos*, Natal-RN, v.8, n.2, p.591-601, jul./dez. 2007.

UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo/SP: Moderna, 2004.

ZUIN, A.A.S. *Adoro Odiar meu Professor: O orkut, os alunos e a imagem dos mestres*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação e Comunicação. Caxambu/MG: 2006. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-1670--Int.pdf>. Acesso em 29 de janeiro de 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

1º Série	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>O aluno na sociedade e a Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Sociologia e o trabalho do sociólogo. - O processo de desnaturalização ou Estranhamento da realidade. - Como pensar diferentes realidades. - O homem como ser social. 	<p>O que permite ao aluno viver em sociedade ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho. - Relações e interações sociais. - Socialização.
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>O que nos une como humanos ? O que nos diferencia ?</p> <p>Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno I: a unidade do Homem e as diferenças entre os homens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que nos diferencia como humanos; - Conteúdos simbólicos da vida humana: cultura; - Características da cultura; - A humanidade na diferença. 	<p>O que nos desiguala como humanos ?</p> <p>Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno II: da diferença à desigualdade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etnias; - Classes sociais; - Gênero; - Geração.

2º Série	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>De onde vem a diversidade social brasileira ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A população brasileira: diversidade nacional e regional - O estrangeiro do ponto de vista sociológico. - A formação da diversidade: - Migração, emigração e imigração; - Aculturação e assimilação. 	<p>Qual a importância da cultura na vida social ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura e comunicação de massa: - Música, televisão, internet, cinema, artes, literatura.
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Qual a importância do trabalho na vida social brasileira ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho como mediação. - Divisão social do trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - divisão sexual e etária do trabalho; - divisão manufatureira do trabalho. - Processo de trabalho e relações de trabalho. - Transformações no mundo do trabalho. - Emprego e desemprego na atualidade. 	<p>O aluno em meio aos significados da violência no Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violências simbólicas, físicas e psicológicas. - Diferentes formas de violência: violências doméstica, sexual e na escola. - Razões para a violência.

3º Série	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>O que é cidadania ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O significado de ser cidadão ontem e hoje. - Direitos civis, direitos políticos, direitos sociais e direitos humanos. - A Constituição Brasileira de 1988. - A expansão da cidadania para grupos especiais: - crianças e adolescentes, idosos e mulheres. 	<p>Qual a importância da participação política ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de participação popular na história do Brasil. - Movimentos sociais contemporâneos. - movimento operário e sindical. - movimentos populares urbanos. - "novos" movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GBLT.
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Qual é a organização política do Estado Brasileiro ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado e governo. - Sistemas de governo. - Organização dos poderes: executivo, legislativo e judiciário. - eleições e partidos políticos. 	<p>O que é não-cidadania ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desumanização e coisificação do outro. - Reprodução da violência e da desigualdade social. - O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)