



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA

**TEORIAS E MÉTODOS EM PESQUISAS SOBRE ENSINO DE
SOCIOLOGIA**

Londrina
2012

ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA

**TEORIAS E MÉTODOS EM PESQUISAS SOBRE ENSINO DE
SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais

Orientador: Dr^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C824t Correia Lima, Alexandre Jeronimo

Teorias e métodos em pesquisas sobre ensino de sociologia /
Alexandre Jerônimo Correia Lima. – Londrina, 2012.
298 f. : il.

Orientador: Dr^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2012. Inclui
bibliografia.

1. Sociologia – Estudo e ensino - Teses. 2. Sociologia do
conhecimento – Teses. 3. Sociologia - Currículos – Teses. Prática de
ensino – Teses. I. Silva, Ileizi Luciana Fiorelli. II. Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 316:37.02

ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA

**TEORIAS E MÉTODOS EM PESQUISAS SOBRE ENSINO DE
SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de
Londrina como requisito parcial para obtenção do
título de mestre em Ciências Sociais

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Simone Meucci
UFPR – Curitiba - PR

Dr^a Ângela Maria de Sousa Lima
UEL – Londrina - PR

Dr^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva
UEL – Londrina - PR

Londrina, ____ de _____ de 2012.

*Dedico este trabalho aos meus colegas
professores de sociologia.*

AGRADECIMENTOS

Aos professores do departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, por ofertarem sólida formação teórica.

Aos professores do programa de Mestrado em Ciências Sociais da UEL, especialmente às queridas irmãs Ana Maria e Ana Cleide, a Leila Jeolás, Simone Wolf, Raquel Kritsch, Fábio Lanza, Flávio Wiik e Maria José.

Aos funcionários do Departamento de Ciências Sociais e da Secretária de Pós-graduação do CLCH.

Aos colegas da turma de mestrado 2010, especialmente ao amigo Fábio Akira, pela revigorante empatia dos intervalos para o café, na labuta diária.

Aos estimados colegas de área da UEL, Ms. Eduardo Carvalho, Ms. Átila Ramalho e Gregório Fominsk.

Aos pesquisadores que se dedicam ao tema Ensino de Sociologia em todo o país.

Aos amigos do projeto LENPES.

Aos professores Dr^o Ricardo, Dr^a Angélica.

Aos responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção do site da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná

À CAPES pelo fomento.

À professora Dr^a Simone Meucci por aceitar a participação na banca e por partilhar sua sabedoria com preciosas críticas e direcionamentos.

À professora Dr^a Ângela Maria, duplamente, pela participação na banca e por todos os anos de ensinamento diário de dedicação, perseverança, excelência e humildade, lições que serei eternamente grato.

Aos queridos alunos do Colégio Marista e do IEEL que me acolheram durante a pesquisa.

Às direções das duas escolas que, gentilmente, permitiram a realização da pesquisa.

Aos professores de Sociologia do IEEL e do Marista que me receberam em suas salas de aula e me ensinaram demais, durante estes dois anos. Aos senhores, o meu máximo respeito, estima e agradecimento.

À professora Dr^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva, por ser intensa fonte de luz ao longo dos anos em que tive a honra de receber suas sábias, precisas e atenciosas orientações

Aos queridos e amados amigos e familiares.

Ao amado irmão Rodrigo, pelas parcerias e pela fidelidade fraterna.

À minha amada Juliana, por ser poesia em minha vida.

À minha amada mãe Miriam, por me fornecer abrigo material e espiritual.

Ao meu saudoso e amado pai Luiz André.

CORREIA-LIMA, Alexandre Jeronimo. **Teorias e métodos em pesquisas sobre ensino de sociologia**. 2012. 298f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a parte do processo de estruturação do discurso sociológico, resultante da realização da disciplina de Sociologia, no ensino básico. Propõe-se a formalizar e testar um método de análise, com o intuito de contribuir para o esclarecimento de relações implícitas entre propostas curriculares e práticas pedagógicas, referentes ao ensino de Sociologia. Tal instrumento deve ser capaz de balizar como estão sendo realizadas as formas de controle do discurso sociológico, derivadas de seu posicionamento em relação aos demais discursos da sociedade. Os princípios analíticos que norteiam toda a reflexão são as relações de poder e as de controle, presentes na produção social do conhecimento sociológico, especialmente na prática pedagógica escolar. Portanto, a Escola e os sujeitos deste campo – desde os currículos, até os alunos, professores e funcionários são focos de investigação. Apoiando-se em pesquisas sobre ensino de Sociologia, procurou-se analisar quais tendências de currículo e de pedagogia incidem sobre a prática da disciplina de Sociologia. Para verificar como as práticas pedagógicas materializam o currículo em sala de aula, foram realizadas observações, ao longo de um ano letivo (2011 e 2012), em uma escola pública central de grande porte e em uma escola particular de médio porte do município de Londrina, norte do Paraná. As diferentes realidades observadas apontam para determinados aspectos do impacto do discurso sociológico nas escolas que dizem respeito à formação de um caráter específico e autônomo do conhecimento sociológico, entendido como componente de uma espécie de legado da cultura moderna, em processo de comunicação.

Palavras-chave Sociologia do currículo. Sociologia no ensino médio. Sociologia do conhecimento.

CORREIA-LIMA, Alexandre Jeronimo. **Theories and methods in research on teaching sociology**. 2012. 298p. Dissertation (Master in Social Sciences) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

ABSTRACT

The object of this research is part of the structuring of sociological discourse, resulting from the realization of sociology discipline in basic education. It is proposed to formalize and test a method, in order to contribute to the clarification of implicit relations between proposed curricular and pedagogical practices, related to the teaching of Sociology. Such a tool should be able to mark out how the forms of control are being held on sociological discourse, derived from its position in relation to other discourses in society. The principles that guide the entire analytical reflection are relations of power and control, present in the social production of sociological knowledge, particularly in teaching practice school. Therefore, the school and the subjects in this field - from curriculum to students, faculty and staff are a focus of research. Drawing on research on teaching Sociology, it sought to analyze trends in curriculum and pedagogy focus on the practice of the discipline of sociology. To see how teaching practices embody the curriculum in the classroom, observations were conducted over an academic year (2011 and 2012), in a central large public school and in a midsize private school of Londrina, northern Paraná. The observed different realities point to certain aspects of the impact of sociological discourse in schools concerning the formation of a specific and autonomous character of sociological knowledge, as a component of a kind of legacy from modern culture in the communication process.

Keywords Sociology of the curriculum. Sociology in high school. Sociology of knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Distribuição das pesquisas sobre ensino de Sociologia por IES	15
Figura 2 Cadeia de agências e agentes de recontextualização da produção de conhecimento em forma de discurso	28
Figura 3 Quadro hierárquico das agências oficiais e dos documentos curriculares.....	30
Figura 4 Distribuição de alunos do Ensino Médio em Londrina na rede pública e particular.....	51
Figura 5 Mapa da oferta do ensino médio por escolas públicas e particulares em Londrina	52
Figura 6 Distribuição de candidatos aprovados no vestibular da UEL de 2010.....	54
Figura 7 Comparação entre as escolas pesquisadas das notas médias do ENEM 2010	64
Figura 8 Diferença nas notas médias do ENEM 2010 entre o Marista e o IEEL	65
Figura 9 Pirâmide da estratificação social. Marista 21/06/2012.....	71
Figura 10 O processo de socialização e as instituições sociais; Cultura e indústria cultural.....	172
Figura 11 Trabalho, produção e classes sociais	173
Figura 12 Poder, política e ideologia	173
Figura 13 Direitos, cidadania e movimentos sociais.....	174
Figura 14 Mapa conceitual da disciplina de Sociologia	175
Figura 15 Avaliação de Sociologia aplicada no IEEL 19/09/2011	218
Figura 16 Atividade de Sociologia aplicada no Marista, p.1	224
Figura 17 Atividade de Sociologia aplicada no Marista, p.2.....	224

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Pesquisas sobre ensino de Sociologia.....	15
Tabela 2 Código restrito e código elaborado.....	38
Tabela 3 Distribuição de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa.	49
Tabela 4 Artigo 1º das LDBs de 1961, 1971 e 1996	104
Tabela 5 Tipos de tendência de currículo por período	107
Tabela 6 Encadeamento das aulas no IEEL e Marista	142
Tabela 7 Quadro de conceitos estruturantes e básicos das DCEB/PR, 2008	164
Tabela 8 Distribuição de funções e salários na oficina de linha de montagem.....	204
Tabela 9 Custos e faturamento da fábrica fictícia	207
Tabela 10 Pedagogias Visíveis e Invisíveis	214
Tabela 11 Sequência de atividades Marista e IEEL	221
Tabela 12 Agente predominante nas práticas pedagógicas	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN-EM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DCEB/PR	Diretrizes Curriculares de Sociologia para Educação Básica / Paraná
ENESEB	Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IEEL	Instituto de Educação Estadual de Londrina
IES	Instituição de Ensino Superior
LABES/UFRJ	Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes. Universidade Federal do Rio de Janeiro
LDB	Lei de diretrizes e bases da Educação
LENPES/UEL	Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão de Sociologia
LENS/UEM	Laboratório de Prática de Ensino em Ciências Sociais
LES/USP	Laboratório de Ensino de Sociologia
MEC/SEB	Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Básica
NRE	Núcleo Regional de Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBS	Sociedade brasileira de Sociologia
SEED	Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA ESCOLAR COMO UM PROBLEMA DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO.....	22
1.1 A SOCIOLOGIA DE BERNSTEIN: DISCURSO PEDAGÓGICO, PRINCÍPIOS DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO, CÓDIGO ELABORADO, CÓDIGO RESTRITO E CÓDIGO ELABORADO SOCIOLÓGICO	25
1.1.1 O Código Elaborado Sociológico	43
1.2 CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES A RESPEITO DAS ESCOLAS.....	46
1.2.1 O Ensino Médio em Londrina: Aspectos Estruturais, Estatísticos e Econômicos	49
1.2.2 O IEEL e o Marista.....	56
2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À SOCIOLOGIA	66
2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRAGMÁTICAS E POLITICAMENTE CORRETAS.....	68
2.2 SENTIDOS HISTORICAMENTE ATRIBUÍDOS À ESCOLA E À SOCIOLOGIA NO BRASIL.....	75
2.2.1 De Uma Sociologia Para Reconhecer a Realidade Social e Transformá-La Para Uma Sociologia Da Adaptação e Do Controle.....	77
2.2.2 A Sociologia No Momento De Institucionalização Científica, Em Meio Às Forças Tradicionalistas, Modernistas e Democráticas	89
2.2.3 Turbulenta Recontextualização Controlada Pela Repressão Do Regime Militar.....	96
2.3 CIDADANIA E CIVILIDADE. SOCIOLOGIA PARA A DEMOCRACIA E/OU CIDADANIA.....	108
2.3.1 Sentido Da Sociologia Nas OCNEM.....	113
2.3.2 Sentido Da Sociologia Nas DCEB/PR	119
2.3.3 Sentidos Da Sociologia Nos Livros Didáticos	127
3 CONTEÚDOS E MÉTODOS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA. COMO A SOCIOLOGIA SE CLASSIFICA E SE ENQUADRA NOS CURRÍCULOS E NAS PRÁTICAS PEDGÓGICAS	139
3.1 QUESTÕES DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS	148
3.2 QUESTÕES DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS	156

4 ASOCIOLOGIA NOS DOMÍNIOS DO UNIVERSO ESCOLAR	185
4.1 O AMBIENTE ESCOLAR	186
4.2 FUNDO SOCIAL DE CONHECIMENTO DOS ALUNOS	191
4.3 ASPECTOS DO ENQUADRAMENTO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS	238
APÊNDICES	245
APÊNDICE A - Diário de Campo do IEEL	246
APÊNDICE B - Diário de Campo do Marista	270
ANEXOS	290
ANEXO A Avaliação de Sociologia do IEEL	295
ANEXO B Atividade de Sociologia do Marista	296
ANEXO C Atividade de Sociologia do Marista	297
ANEXO D Carta Assinada Com a Autorização Para a Realização Das Observações	298

INTRODUÇÃO

No sentido de contribuir para o esclarecimento de relações implícitas entre propostas curriculares e práticas pedagógicas escolares referentes ao ensino de Sociologia, este trabalho realiza reflexões a respeito dos sentidos atribuídos à Sociologia, seus conteúdos e métodos e seus impactos na escola. Para verificar como as práticas pedagógicas materializam o currículo em sala de aula, foram realizadas observações em uma escola pública central de grande porte e uma escola particular de médio porte, na cidade de Londrina – PR. Apoiando-se em pesquisas sobre ensino de Sociologia, procurou-se analisar como o currículo e a pedagogia se realizam na prática da disciplina de Sociologia.

O objeto desta pesquisa é a estruturação pedagógica do discurso sociológico, produzida através da realização da disciplina de Sociologia, na Educação Básica. O discurso sociológico transita pelos campos sociais de comunicação, em um processo recontextualizador¹ (BERNSTEIN, 1996) que o leva a sofrer transformações, ser vocalizado por diferentes sujeitos e constituir código próprio. A especial passagem deste discurso pela realização da disciplina escolar de Sociologia é o foco de atenção do trabalho. Neste ponto, os conhecimentos sociológicos, recodificados pelos currículos oficiais, são vocalizados pelos agentes da prática pedagógica que são os professores e os alunos.

Para entender a dinâmica do processo de comunicação pedagógica pela qual os conhecimentos sociológicos fluem, propõe-se formalizar e testar um método de análise que entenda o conhecimento produzido pelas práticas de ensino da disciplina escolar de Sociologia como problema da Sociologia do Conhecimento. Tal instrumento deve ser capaz de balizar como estão sendo realizadas as formas de controle do discurso sociológico, derivadas de seu posicionamento em relação aos demais discursos da sociedade. Os princípios analíticos que norteiam toda a reflexão são as relações de poder e as de controle, presentes nas relações sociais de produção do conhecimento sociológico, especialmente naquelas encontradas nas práticas pedagógicas escolares. Diante desta perspectiva, a Escola é pensada como um microcosmo de relações sociais, em que podem ser considerados sujeitos tanto os currículos como os alunos, professores e funcionários.

A problematização central do trabalho deriva do próprio método que, há todo momento, questiona o objeto sobre as relações de poder e controle presentes na

¹ Refere-se à mudança de contexto das práticas pedagógicas, característica do processo discursivo pelo qual todo conhecimento, científico ou não, está sujeito, quando em comunicação social. Por exemplo: contexto de produção de conhecimento (Universidade, Centro de Pesquisa), contexto de organização de currículo (Ministérios e secretarias), contexto de execução de práticas pedagógicas (escola e família). A todo esse processo discursivo adota-se o nome de *comunicação pedagógica*

comunicação do discurso sociológico. Neste sentido, procura-se discutir como tais relações podem ser tributárias da divisão de classes e como o conhecimento sociológico se porta diante de tal divisão.

De acordo com levantamento realizado pelo professor-pesquisador Mario Bispo dos Santos em parceria com o LABES/UFRJ², o número de pesquisas sobre ensino de Sociologia, informado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), triplicou no período entre sua publicação e o ano 2010, e sabe-se que várias outras estão sendo produzidas. Ainda assim, pode-se dizer que a produção acadêmica sobre o tema Ensino de Sociologia é significativamente escassa, diante da amplitude dos problemas que afloram a partir das reflexões dessas pesquisas de vanguarda, ou de linha de frente.

As pesquisas sobre o ensino de Sociologia ainda são bastante incipientes, contando-se cerca de dez títulos, entre artigos, dissertações e teses, o número de investigações efetuadas nos últimos vinte anos. Boa parte trata do processo de institucionalização da disciplina no ensino médio, o que demonstra que por um lado são pesquisas que buscam um enfoque sociológico sobre esses processos, e algumas poucas tentam discutir mais os conteúdos, as metodologias e os recursos do ensino, aproximando-se um tanto mais de questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 104).

Entre os anos de 1993 e 2010 foram produzidas 31 (trinta e uma) pesquisas de mestrado e 2 (duas) de doutorado que se enquadram ao tema ensino de Sociologia. Destes trabalhos, 21 (vinte e um) são resultados de pesquisas de mestrado na área de Educação, enquanto apenas 8 (oito) são produtos de pesquisas de mestrado na área de Sociologia, ou de Ciências Sociais. De todas as pesquisas, apenas 2 (duas) teses de doutorado foram relacionadas no levantamento, ambas derivadas de programas de doutorado em Sociologia.

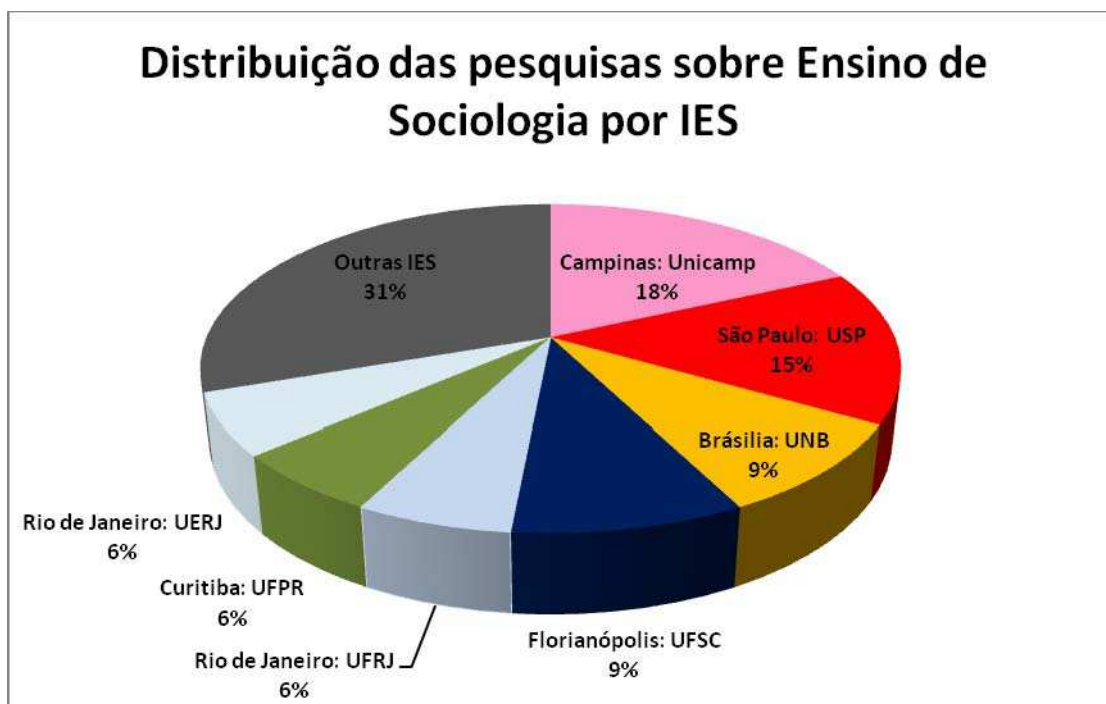
Desse fato, além da notável escassez de produção científica sobre o tema, conclui-se que os mesmos agentes que realizaram as pesquisas de mestrado sobre o tema não prosseguiram estudando o mesmo objeto. Isto, provavelmente, diz respeito à baixa relevância conferida pelos programas de doutorado das Ciências Sociais ao tema Ensino de Sociologia. Essa questão, longe de ser efeito de causa única, procede de determinadas configurações de poder dentro do sistema nacional de pós-graduação. Também, possivelmente, está relacionada com os mesmos fatores que divisam hierarquicamente o bacharelado da licenciatura e com os

² Quadro atualizado (período 2005-2010) por Mário Bispo dos Santos, professor – SEEDF, posteriormente revisado por Julia Polessa Maçaira, professora – UFRJ. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/producao_academica.php>.

dilemas a respeito do concreto valor atribuído à educação básica diante dos interesses econômicos nacionais.

Além de escassa, pode-se dizer que a produção científica sobre o referido assunto encontra-se concentrada em polos de pesquisa do eixo sul-sudeste do país, com destaque para São Paulo, como é possível perceber na figura 1 e na tabela 1, na sequência.

Figura 1 Distribuição das pesquisas sobre Ensino de Sociologia por IES.



Fonte: Levantamento LABES, RJ, 2012.

Tabela 1 Pesquisas sobre ensino de Sociologia

IES	Quantidade de pesquisas
Campinas: Unicamp	6
São Paulo: USP	5
Brasília: UNB	3
Florianópolis: UFSC	3
Rio de Janeiro: UFRJ	2
Curitiba: UFPR	2
Rio de Janeiro: UERJ	2
Outras IES	10
Total	33

Fonte: Levantamento LABES, RJ, 2012.

Apesar destes dados, é razoável afirmar que, após 2008³, o tema ensino de Sociologia vem sendo considerado, pela comunidade acadêmica, mais relevante como problema sociológico. Um fator que contribuiu para o avanço das discussões nesta área é a recente criação de laboratórios de ensino de sociologia nos cursos de licenciatura, que articulam atividades de ensino com pesquisa. Exemplos desses laboratórios são LABES/UFRJ, LENPES/UEL, LENS/UEM, LES/USP. Os resultados desses projetos foram compartilhados nos dois recentes encontros nacionais sobre ensino de sociologia na educação básica, ENESEB I/2009 - UFRJ e ENESEB II/2011 – PUC-PR. A maior presença das pesquisas sobre ensino de Sociologia também pôde ser percebida no último congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia SBS/2011 – UFPR. Na ocasião, o grupo de trabalho específico para o tema contou com a presença de muitos pesquisadores do assunto. Ainda seria importante ressaltar o papel protagonista que vem sendo desempenhado pelo programa da CAPES PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) nos cursos de licenciatura em Sociologia.

O momento atual apresenta-se propício para a articulação de uma cooperação nacional entre as pesquisas sociológicas sobre o Ensino de Sociologia, no sentido de promover tanto um melhor esclarecimento do papel da Sociologia na educação, quanto um refinamento da Sociologia como ciência e saber escolar que, independentemente do contexto político, é uma conquista da modernidade (LEPENIES, 1996) ou expressão de avanço no processo civilizador (ELIAS, 1994).

Muito embora as pesquisas já realizadas apresentem ricas sínteses e reflexões sobre o tema, elas foram desenvolvidas, preferencialmente, através de análises de currículo, livros didáticos e entrevistas (MEUCCI, 2000; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002, RESES, 2004, SILVA, 2006). Entre esses trabalhos, poucos se empenharam em estudar a socialização do conhecimento sociológico no cotidiano das salas de aula. A análise sistemática do dia-a-dia da sala de aula é ambiente ainda pouco encarado em pesquisas sobre o ensino de Sociologia.

³ Em 2 de junho de 2008, o presidente em exercício José Alencar assinou a lei 11.684, que regulamentou o inciso IV do artigo 36 da lei 9394/96, ou LDB, estabelecendo que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (BRASIL, art. 36, IV, Lei 9394/96). Segundo pesquisa realizada por Ileizi Silva, Carolina Branco e Karina Pêra, entre 1940 e 2001 foram publicados 23 artigos sobre ensino de Sociologia em periódicos científicos de Ciências Sociais e Educação (CARVALHO, 2010). Provavelmente esse número aumentou desde 2008, confirmando que o tema ensino de Sociologia vem sendo considerado cada vez mais relevante como problema sociológico. Entre os periódicos mais recentes que tratam do ensino de Sociologia, destacam-se os diversos artigos da Revista Tempo Social Nº 1 v.1/1989 e da Revista Mediações Nº 1/ 2007.

A especificidade deste trabalho, que pretende somar-se à senda científica dos demais, encontra-se menos na eficácia ou não de sua proposta teórico-metodológica e mais na tentativa de organizar um conjunto de informações a respeito de um momento pouco claro do processo de produção de conhecimento sociológico: a cotidiana socialização de conhecimento em salas de aula das escolas.

Por essa razão o trabalho se desenvolve, com exceção do primeiro capítulo, seguindo um movimento de reflexão que parte do dado empírico, encontrado nas observações realizadas nas escolas, confronta-o com as teorias e com os documentos e procura retornar a prática pedagógica pensada. Nesse sentido, dois grandes momentos contextualizadores são os objetos de interesse desta pesquisa na procura por aspectos determinantes da estruturação do discurso sociológico. Primeiramente, os documentos curriculares nacionais e regionais que tratam da Sociologia escolar e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica da disciplina de Sociologia, investigada nas escolas que receberam a pesquisa.

Como as observações das práticas escolares foram realizadas em Londrina/PR, os documentos alvos desta breve análise são: o currículo nacional (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; vol.3: Ciências Humanas e Suas Tecnologias/ Sociologia. 2006: OCNEM) e o estadual (Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Sociologia/PR, 2008 DCEB/PR). Também se dedica atenção especial ao Guia do Livro didático de Sociologia do PNL D, 2012⁴. Esse último documento foi adicionado porque possui alguns aspectos curriculares que dizem muito a respeito da classificação e do enquadramento (BERNSTEIN, 1996) da Sociologia escolar. Grande parte dos pesquisadores do assunto e professores da disciplina tem chegado a alguns poucos, mas importantes, consensos que se apresentam expressos, de forma mais clara, neste Guia.

Nos currículos foram analisadas as respectivas posições (classificação) e as possíveis orientações de ação didático-pedagógica para condução do trabalho docente na disciplina de sociologia (enquadramento). Tendo a organização e a história do sistema nacional de ensino em mente (Capítulo II, item 2.1. e 2.2.), parte-se para uma busca no sentido de localizar as relações de controle e de poder que determinam, nos currículos e nas práticas pedagógicas, as fronteiras e as formas do campo da Sociologia como conhecimento. Nesse sentido, a atenção se volta para os conteúdos e os métodos de ensino.

Ao entender que o discurso sociológico é vocalizado por professores e alunos como agentes diretos da prática pedagógica, as orientações para as observações dessas

⁴ Cabe ressaltar que esses documentos são públicos e estão disponibilizados virtualmente nos sites do Ministério da Educação e da Secretaria Estadual de Educação - PR.

práticas questionam alguns pontos-chaves da própria realização da disciplina escolar de Sociologia. Seriam eles: classificação da disciplina de Sociologia para o professor e para os alunos (Onde a Sociologia é posicionada em relação às demais disciplinas?); encadeamento de aulas: *currículo coleção* ou *currículo integrado* (como está organizada a sequência de conteúdos da disciplina?); enquadramento e pedagogia específica do discurso da disciplina (como se avalia o desempenho escolar na disciplina de Sociologia?).

O principal sociólogo que orienta as formulações deste trabalho é Basil Bernstein⁵, muito embora Karl Mannheim (*Ideologia e Utopia*, 1968), Pierre Bourdieu, Norbert Elias, J. C. Forquin, Octavio Ianni e Ileizi Silva também sejam de equivalente importância.

Apropriando-se dos conceitos, especialmente do primeiro autor citado, o método de apreensão e análise do objeto deve ser apenas considerado como uma forma de aproximação do objeto e ponto de partida para discussões mais abrangentes, uma vez que se limita a tangenciar o problema. Apesar de possuir estilo linguístico mais nomotético do que idiográfico⁶, o método não possui fórmulas exatas, nas quais são previstas para cada variante do jogo uma incógnita equacionável. Ele é, antes de tudo, uma forma de apreender o complexo universo da Escola, abrindo uma pequena fenda para que seja possível enxergar as sombras projetadas pela luz de um conhecimento maior.

O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é “o que se poderia achar”, mas é sempre o que se deveria ter pensado. O

⁵ **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. Bernstein é um sociólogo que foi associado ao movimento inglês do final dos anos 1960 chamado “Nova Sociologia da Educação”, encabeçado por Michael Young, que, sob influência “do neomarxismo, da fenomenologia, do interacionismo simbólico e da etnometodologia” (MOREIRA, 1990, p.74) foi pioneira nos estudos sociológicos dos currículos: “foi significativa a influência da NSE em autores como Michael Apple e Henry Giroux, que hoje começam a ser familiares aos estudiosos brasileiros de Sociologia e de currículo.” (MOREIRA, 1990, p.73) A principal característica da NSE era não dissociar a análise da distribuição de conhecimento social com as formas e os conteúdos dos currículos. Para tal feito, houve a necessidade de aproximação entre a Sociologia da Educação e a Sociologia do Conhecimento. Bernstein destaca-se neste sentido por ter realizado pesquisas ao longo de 30 anos no conjunto *Class Codes and Control I-V*, elaborando um método completo de apreensão da realidade escolar. “Bernstein nunca procurou criar um conjunto de seguidores, escolhendo tornar-se um analista do poder e não um prescritor de política. As suas ideias permitiram avaliar a mudança que teve lugar nos sistemas educativos ingleses e oferecem a mais desenvolvida gramática de entender a forma e o carácter da política educativa actual.” (MORAES e NEVES, 2001, p.2).

⁶ A proposta de Sociologia do Currículo e do Conhecimento, encabeçada aqui pelo trabalho de Basil Bernstein (1996), apresenta uma série de conceitos que procuram generalizar e/ou agrupar determinados fenômenos em conjuntos regulares – como uma forma de entender melhor a complexidade dos sistemas estudados. Ciente da possibilidade de cometer inferências a respeito de casos singulares com o uso desse referencial, ainda assim opta-se por sua utilização, pela convicção de que a separação, a organização e a nomeação (nomotética) como critérios analíticos, são válidos e preciosos instrumentos científicos quando guardados, cuidadosamente, pela autocrítica e pela vigilância epistemológica.

pensamento empírico torna-se claro depois, quando o conjunto de argumentos fica estabelecido (BACHELARD, 1996, p. 17).

Em síntese, o texto está construído da seguinte forma: no primeiro capítulo, procurou-se explicar a operacionalização do método inspirado na Sociologia de Bernstein através da argüição, no sentido de entender a questão do ensino de sociologia como um problema legítimo da sociologia do conhecimento. Assim sendo, procurou-se situar como os documentos oficiais e as escolas pesquisadas se posicionam, na trajetória do discurso pedagógico sociológico, buscando detalhar as características específicas destes momentos contextualizadores do discurso. No segundo capítulo, são realizadas reflexões a respeito das relações dos sentidos atribuídos à disciplina de Sociologia, encontrados nas observações das práticas escolares, com os sentidos historicamente atribuídos à disciplina e com aqueles aspirados pelos currículos oficiais (OCNEM, 2006 DCEB/PR, 2008 e Guia PNLD, 2012). Para tanto, foi realizada uma breve sinopse histórica do processo de institucionalização da Sociologia como disciplina escolar, amparando-se em relevantes pesquisas acadêmicas especializadas na área⁷. No terceiro capítulo, a ênfase reside no confronto entre o que os documentos curriculares orientam, em relação aos conteúdos e às metodologias de ensino, com o que se observou nas práticas pedagógicas das escolas. Finalmente, no quarto capítulo, discutem-se os resultados do impacto da sociologia na escola, tendo como alvo o código que deriva do choque entre o conhecimento elaborado da Sociologia com as regras e as peculiaridades das relações sociais do universo escolar.

Dessa forma, procura-se saber um pouco mais sobre a realidade do ensino de Sociologia no universo escolar, pensando em quais são os sentidos atribuídos à disciplina, quais conteúdos e métodos lhes configuram o discurso e quais são as fronteiras que estão se formando em relação aos demais discursos científicos, “recontextualizados e recodificados” (BERNSTEIN, 1996) em disciplinas escolares.

Durante quatro meses (de agosto a novembro de 2011), foram acompanhadas as aulas de Sociologia de uma turma de primeiro ano noturno do Ensino Médio de uma grande escola pública, o colégio IEEL (Instituto de Educação Estadual de Londrina). No ano seguinte, durante três meses (de abril a junho de 2012), foram acompanhadas as aulas de Sociologia de outra turma de primeiro ano do Ensino Médio, agora matutino, no Colégio Marista de Londrina. As observações, nos dois casos, contaram com

⁷ Entre os objetivos específicos que compõem etapas necessárias para o desenvolvimento dos instrumentos de análise, destaca-se a procura, em pesquisas sobre Ensino de Sociologia, de relações e congruências entre o que se tem pensado sobre o assunto, especialmente no que diz respeito aos sentidos historicamente atribuídos à Sociologia escolar.

momentos de participação ativa do pesquisador nas relações pedagógicas com os alunos e com os professores regentes. Mas a maior parte da coleta de dados, relatada em diário de campo, foi obtida a partir das observações realizadas pelo pesquisador no fundo da sala de aula, discretamente.

Como se trata de um trabalho de experimento e observação, não houve ênfase em testar uma hipótese central, a não ser aquela referente à possível eficácia do método construído. Contudo, a própria orientação teórica e metodológica implica algumas suposições que são necessariamente testadas, sendo a principal a de que os agentes sociais (alunos e professores), independentemente de sua formação ou dos instrumentos intelectuais dos quais dispõem para atingir o texto legítimo imposto pelo grau de enquadramento da relação pedagógica, seriam capazes de reconhecer a classificação dos discursos, dos conhecimentos e dos capitais dispostos no espaço social escolar. Ou seja, em algum grau, ou nível de consciência, todos saberiam ou aprenderiam, durante o processo de socialização, o que está em jogo e quem está ganhando, mesmo que nem todos possuam, dominem ou conheçam os recursos necessários para galgar o poder, já que esses recursos, historicamente acumulados, estariam concentrados nas mãos de herdeiros da divisão de classes.

Outra suposição diz respeito à formação de um caráter específico e autônomo do conhecimento sociológico, entendido como componente de uma espécie de legado da cultura moderna, em processo de comunicação. A própria especificidade do código do discurso sociológico induz a trabalhar com a ideia de que a Sociologia define a sua classificação através do poder de explicação e de convencimento de seus recursos para entender os conflitos sociais e a complexidade social da contemporaneidade. Dependente desse elemento, ela enfrentaria uma controvérsia profunda entre a consagração de seus paradigmas estruturantes e a necessidade constante de atualização.

Diante do atual momento da história da Sociologia, não apenas como disciplina escolar, mas também como área do conhecimento, a discussão sobre o currículo e a transmissão de conhecimento, via prática pedagógica escolar, desperta interesse quando abordada pela Sociologia do conhecimento, porque remete ao próprio exercício de autocrítica da Sociologia. Tal esforço revela que os meios de se entender como os grupos de interesse influenciam e determinam a composição curricular e as formas metodológicas da disciplina de Sociologia são semelhantes aos meios de se entender a existência e legitimidade da própria Sociologia na sociedade. Isso porque os empreendimentos dos grupos de interesse nas disputas na área da educação são lutas pela manutenção de saberes, pela consolidação de teorias, pela confirmação de métodos, que validam ou nulificam suas formas de viver e

pensar. A Sociologia como área de conhecimento, como ciência e como disciplina está, portanto, submetida a esse campo de conflitos.

A evidência dessa afirmação encontra-se nos embates que envolvem os diversos sentidos atribuídos à disciplina de Sociologia ao longo da história. Esses sentidos, que intervêm na composição curricular e nos modelos de pedagogia, estão amparados em projetos de sociedade defendidos por diferentes grupos de interesse.

Por que incluir sociologia nos currículos de ensino médio? Quais os argumentos? Os argumentos para a inclusão da sociologia são os mais variados, mas dependem muito das concepções dominantes sobre educação, sociedade, estado e ensino. Pode-se observar que dessas concepções depreendem-se modelos de currículos muito distintos ao longo da história e o papel da sociologia vai se alterando no interior desses modelos em disputa. Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade (SILVA, 2007, p. 408)

Ampliando a visão no tempo e no espaço social, há a possibilidade de enxergar alguns pontos de congruência entre as mais diversas linhas do pensamento sociológico⁸, visualizando certa especificidade na maneira de ser, pensar e agir do profissional da Sociologia, ainda que isto seja missão árdua. Pistas para tal feito foram ensaiadas por autores da Sociologia do Conhecimento e por autores empenhados em fazer análises sociológicas das teorias e dos paradigmas sociais, como o caso de Otávio Ianni, 1991.

Uma relação das teorias sociológicas, passadas e presentes, naturalmente incluiria evolucionismo, positivismo, funcionalismo, marxismo; compreensivo ou típico ideal, hiperempirismo dialético, neofuncionalismo, estruturalismo, estrutural-funcionalismo, teoria da troca, teoria do conflito, interacionismo simbólico, fenomenologia, etnometodologia, hermenêutica, sociologia da ação social ou acionalista, teoria do campo sociológico, teoria da estruturação, sociologia sistêmica, individualismo metodológico, teoria crítica da sociedade e outras. São teorias distintas ou aparentadas. Dialogam entre si, mas também se opõem e contrapõem. Implicam diferentes noções do objeto, apesar do acordo mais ou menos geral sobre o que é o social. Baseiam-se em diferentes métodos de interpretação, envolvendo a

⁸ Explicar e exemplificar Sociologia Clássica, Moderna e Pós-moderna.

explicação, a compreensão, a explicação compreensiva. Lidam com os momentos lógicos da reflexão de forma peculiar, priorizando uns em lugar de outros. Certas teorias possuem cunho histórico, ao passo que outras focalizam a realidade em termos supra-históricos. E há as que se mostram simplesmente a-históricas. Também a relação sujeito-objeto é diferenciada, polarizando-se em três modalidades principais: exterioridade, cumplicidade e reciprocidade.

Mas é possível dizer que as teorias sociológicas do passado e presente organizam-se, em última instância, com base em princípios explicativos tais como os seguintes: evolução, acusação funcional, estrutura significativa, redução fenomenológica, conexão de sentido e contradição [...] (IANNI, 1991, 208).

Seguindo a trajetória do discurso sociológico marcado por sua múltipla matiz, outro passo importante na busca da caracterização da Sociologia seria saber como ela é recebida na Escola, qual o seu impacto nesta ponta do campo da Educação.

Por fim, o problema de se entender os mecanismos do processo de transmissão e aquisição de conhecimento não é apenas um tema dos tratados científicos, trata-se de uma questão político-social, que se fosse esclarecida poderia contribuir para um melhoramento, ou pelo menos um refinamento das políticas públicas do sistema educacional, tanto no sentido de reduzir as grandes desigualdades na distribuição de conhecimento do universo escolar como também no âmbito de auxiliar os agentes do campo escolar a planejarem melhor suas ações no que se refere às relações ensino-aprendizagem.

1 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA ESCOLAR COMO UM PROBLEMA DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO.

O escopo deste capítulo consiste em estabelecer o reconhecimento de que o conhecimento científico, o currículo e a prática pedagógica estruturam um mesmo discurso e este é passível de análise, a partir de parâmetros estabelecidos pela Sociologia do Conhecimento. No caso em questão, o do discurso sociológico, as mensagens materializadas

no texto curricular, nos livros didáticos e depois nas falas de professores e nas respostas de alunos fazem parte do mesmo processo discursivo, turbulento e maleável, mas possuidor de certas singularidades que o caracterizam através de um código específico (BERNSTEIN, 1996), o “código específico sociológico”.

Entre os critérios teóricos-metodológicos com os quais se pautam esta análise, não há ênfase alguma em separar os modos de comunicação escrita e falada. Isto é, no que tange à formação dinâmica do discurso sociológico impactado pela disciplina escolar de Sociologia, a abordagem metodológica concilia meios semelhantes, tanto para analisar, discutir e teorizar sobre as relações de poder e controle em uma materialização textual de discursos pedagógicos em relações de comunicação (currículo, proposta curricular, programas curriculares, diretrizes, orientações) (BERNSTEIN, 1996), como para analisar práticas discursivas pedagógicas do dia-a-dia da escola. Portanto, os efeitos discursivos da prática do ensino da Sociologia nas escolas são produto, ao mesmo tempo, do que há formalmente escrito em currículos, propostas, planos de aula e livros didáticos, quanto o é de práticas pedagógicas cotidianas em salas de aula. Em síntese, o processo discursivo da Sociologia que reverbera na dinâmica do universo social é produto de documentos curriculares em constante relação com as práticas escolares, em uma diacronia de produção, transmissão e resposta.

Ao afirmar a existência de uma relação perceptível entre esses diferentes pontos do discurso, pretende-se pensar em questões mais gerais a partir do caso local, sabendo que o entendimento de um depende da comunicação com o outro. Portanto, quanto mais bem “pavimentada” a via de comunicação entre as análises dos sistemas mais gerais e dos mais específicos, mais adequadas ao objeto complexo serão as elaborações (ELIAS, 1998).

Ao analisar as práticas curriculares e as práticas pedagógicas que dotam sentido à disciplina de Sociologia, supõe-se ser também possível indicar quais são as tendências das orientações para os pensamentos e para as ações em relação às estruturas simbólicas mais sólidas da sociedade.

O método utilizado para captar traços deste discurso produzido através da realização da disciplina de Sociologia no ensino básico procura se valer de teorias e métodos de pesquisa da Sociologia do Currículo e do Conhecimento, nas quais se entende o documento (dado) não como a expressão de ideias individuais, mas sim como a materialização de relações sociais específicas. O olhar sociológico sobre o conhecimento procura desvelar as relações e/ou conflitos sociais presentes em sua produção e reprodução.

Faz-se necessário, antes de prosseguir, esclarecer o que se apresenta aqui, mais detalhadamente, por Sociologia do Conhecimento: Sociologia do Conhecimento é o

estudo das relações sociais da produção do conhecimento. Cabe, entretanto, lembrar que as relações sociais não apenas influenciam a produção do conhecimento, mas o conhecimento é uma relação social. Segundo Karl Mannheim (1893-1947), grande teórico da Sociologia do Conhecimento e da Educação, em *Ideologia e Utopia* (ed. 1968), “conhecer é fundamentalmente um conhecer coletivo” (1968, p.58), portanto, trata-se de uma Sociologia preocupada com os processos de cognição não somente do indivíduo, mas também da sociedade. Caracteriza-se não por investigar como o pensamento se realiza nos tratados de lógica, “mas como ele realmente funciona na vida pública e na política como instrumento de ação coletiva” (MANNHEIM, 1968, p.29). De um modo geral, ela diz que não há como entender, nem como aceitar qualquer pensamento sem que se entenda a origem histórico-social dos indivíduos que, em grupo, defendem suas formas de pensar. Norbert Elias sintetiza o que é a Sociologia do conhecimento:

Em sua forma tradicional, as suposições teóricas comuns das teorias sociológicas do conhecimento são bastante simples. Elas podem ser condensadas na afirmação de que a estrutura da “consciência”, das idéias, do conhecimento, do pensamento, da percepção ou de qualquer que seja o ângulo que possamos escolher é, primordialmente determinada pela estrutura dos grupos humanos pelos quais são produzidas, não pelos “objetos” da consciência ou pela própria consciência, chamemos a isso “lógica”, “razão” ou o que quer que seja (ELIAS, 2008, p. 516).

A manifestação de conhecimento individual é realizada com os instrumentos intelectuais recebidos socialmente. O indivíduo é inconscientemente coagido a realizar determinados tipos de ação de acordo com o que existe em seu meio (MANNHEIN 1968), (BOURDIEU, 1996).

Somente num sentido muito limitado o indivíduo cria por si mesmo um modo de falar e de pensar que lhe atribuímos. Ele fala a linguagem de seu grupo; pensa do modo que seu grupo pensa. Encontra à sua disposição somente certas palavras e seus significados (MANNHEIM, 1968, p.30-31).

Eu diria que enquanto se pensa em termos de consciência, falsa consciência, inconsciência etc, não se consegue captar os principais efeitos ideológicos, que na maioria das vezes são transmitidos pelo corpo. O principal mecanismo de dominação opera através da manipulação inconsciente do corpo. [...] que funciona de maneira muito mais sutil – através da linguagem, através do corpo, através de atitudes para com coisas que estão abaixo do nível de consciência (BOURDIEU, 1991, p. 269 – 270).

Mannheim (1968) explica que a orientação de uma construção de conhecimento pode ser voltada para a conservação e legitimação de uma dada realidade, ou para a transformação/destruição da ordem⁹. O fato é que a clara consciência e domínio da posição que assumirá a contribuição do produto de seu trabalho intelectual lhe escapa ao controle.

Para Mannheim, existe uma conexão implícita entre os “grupos de interesse na sociedade e as ideias e modos de pensamento que eles defendem” (MANNHEIM, 1968). Isso acontece não apenas pela vontade consciente dos indivíduos de fazer prevalecer sua forma de entender o mundo em relação aos demais, mas principalmente porque o próprio pensamento humano só se desenvolve dentro de um dado limite de instrumentos adquiridos socialmente. Mannheim considera a capacidade do indivíduo de fazer escolhas e pensar “livremente” apenas dentro de um limite dado em sociedade. Percebe-se aqui que o fundamental achado da Sociologia do conhecimento é a noção de que o indivíduo “fala a linguagem de seu grupo; pensa do modo que seu grupo pensa. Encontra à sua disposição somente certas palavras e seus significados.” (MANNHEIM, 1968, p.30-31). Portanto, sua liberdade de movimentação intelectual encontra-se delimitada pela abrangência conceitual da linguagem que adquiriu em sociedade.

Partindo desta noção de conhecimento, fica manifesta a importância das relações de poder e controle no processo de comunicação social pelo qual o conhecimento não é apenas socializado, mas sim produzido. E neste aspecto, a Sociologia do conhecimento de Basil Bernstein apresenta algumas contribuições que necessitam ser trabalhadas para um melhor entendimento dos critérios utilizados para a análise dos documentos e das práticas pedagógicas relativas à disciplina de sociologia.

1.1 A SOCIOLOGIA DE BERNSTEIN: DISCURSO PEDAGÓGICO, PRINCÍPIOS DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO, CÓDIGO ELABORADO, CÓDIGO RESTRITO E CÓDIGO ELABORADO SOCIOLÓGICO.

Segundo Basil Bernstein (1996), o processo pelo qual os conhecimentos em forma de discursos – materializados em textos, em falas, em imagens, em música, em cinema

⁹ Neste ponto do pensamento de Mannheim é possível, para fins elucidativos, estabelecer um diálogo com o pensamento gramsciano. Nos termos do italiano, poder-se-ia entender a fórmula da seguinte maneira: um intelectual pode estar organicamente vinculado ao pensamento hegemônico, ou pode ser expressão de uma contra hegemonia (GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1982).

etc. – viajam, do campo intelectual até os campos de reprodução dentro do sistema educacional e depois escolar, é composto por uma cadeia de contextos e ‘re-contextos’. E ao longo de uma jornada de reinterpretações e até re-codificação, o discurso (texto) “sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 92). Isso não caracteriza, porém, uma deformação do “verdadeiro” conhecimento, produzido nas agências contextualizadoras (centros de pesquisa e universidades): representa a própria síntese do conhecimento coletivo. O caminho que percorre é dinâmico, mutável e carregado de múltiplas pressões oriundas de diversos campos.

Bernstein, em “*A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*” (1996), afirma que ao entender melhor o processo pelo qual os discursos passam do campo intelectual de produção e se materializam nas práticas pedagógicas, sejam da escola, da família, ou do trabalho, compreende-se melhor como e em que está baseada a distribuição de poderes e direitos em sociedade.

É importante compreender os princípios sociais que regulam a recontextualização das teorias nos campos de prática. Isso exige o estudo tanto das agências recontextualizadoras quanto dos agentes. A fim de compreender através de quais formas as teorias se tornam dominantes compreender as modalidades de código que são dominantes. (BERNSTEIN, 1996, p.72).

No processo social-discursivo de produção, transmissão e resposta de mensagens contidas em qualquer conhecimento oficial, seja de currículo disciplinar¹⁰, ou não, encontram-se, ao menos, três tipos de sujeitos passíveis de análise: *a agência de controle simbólico* (campo de produção, regulação e distribuição de discursos), *os agentes do controle simbólico* (produtores e reguladores dos discursos) e o *público adquirente* (sujeitos que receberão e responderão às mensagens dos discursos) (BERNSTEIN, 1996).

Utilizando esses conceitos classificatórios para pensar em processos discursivos de orientação curricular de qualquer natureza, tem-se que as agências de controle do campo simbólico, pelas quais o discurso transcorre, são divididas entre diversas funções, de acordo com cada momento contextualizador. Isso se dá de tal modo que as agências podem ser: “*Reguladoras, reparadoras, difusoras, formadoras/modeladoras e executoras*” (BERNSTEIN, 1984, p. 30). Pensando no caminho mais direto do discurso às salas de aula, os centros de produção de conhecimento (universidades e centros de pesquisa) seriam *agências*

¹⁰ Disciplina entendida de maneira ampla, como campo legitimado de conhecimento que possui canais regulares oficiais de retransmissão social, seja na Escola ou em outras agências recontextualizadoras.

formadoras/modeladoras; os órgãos públicos do governo e conselhos de educação da sociedade (MEC; CNE; Secretarias de Educação, Núcleos Regionais, no caso do Estado do Paraná, etc.) *seriam agências executoras*; as escolas, portanto, seriam *agências reprodutoras*.

Dentro do campo de controle simbólico existem outros diversos canais de transmissão dos discursos pedagógicos, nos quais se encontram as *agências difusoras* (cinema, televisão, teatro, jornais, música etc...), as *agências reguladoras* (Religião e sistema legal/penal) e as *agências reparadoras* (clínicas de reabilitação, clínicas psiquiátricas, serviços médicos, grupos de autoajuda etc.).

É importante ressaltar que o discurso é recontextualizado em cada uma destas agências, sofrendo alterações em seus princípios de controle e na distribuição de poder entre os diferentes agentes que o vocalizam. Isto provoca a transformação no discurso de acordo com o momento contextualizador. No caso que se investiga, uma das questões-chave é saber como estas transformações reconfiguram a mensagem e a voz do discurso sociológico, produzindo efeitos no conhecimento sociológico.

Os agentes que compõem as agências de controle simbólico modeladoras, executoras e reprodutoras, são respectivamente: os autores (no caso da Sociologia, cientistas sociais de carreira, acadêmicos, aqueles que são convidados para redigir as propostas, aqueles que escrevem os livros didáticos, ou mesmo aqueles que pela notoriedade de suas pesquisas e publicações inspiram as propostas); os funcionários das Secretarias de Educação, e os professores. Estes, antes de assumirem seus papéis de agentes reprodutores, constituem o público adquirente do texto curricular¹¹.

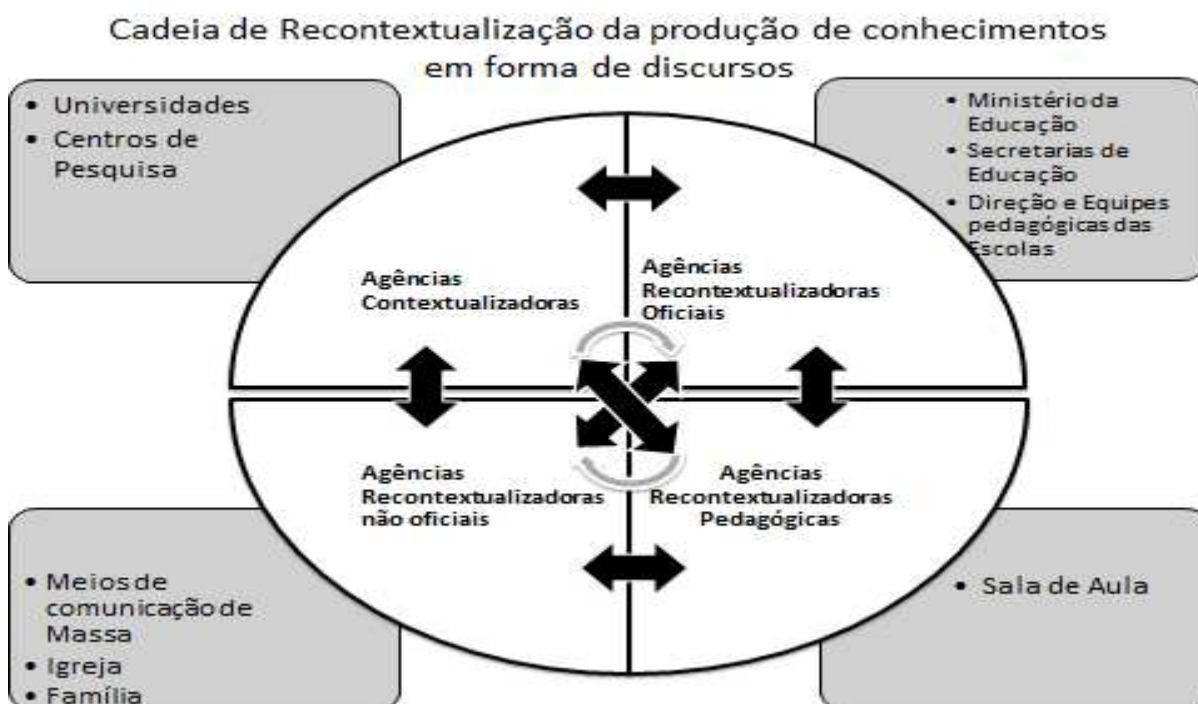
Isso acontece porque no processo discursivo os sujeitos se alteram. Quando o professor passa a ser o agente do controle simbólico, os alunos tornam-se parte mais ativa no processo. No primeiro momento da formação do discurso, isto é, o currículo, os alunos são referidos, citados, pensados, mas não participam diretamente do processo, pois o público adquirente do currículo são os professores. No segundo momento, a prática pedagógica em sala de aula, eles passam a interferir diretamente no discurso. De fato, em um momento crucial da transmissão da mensagem, o aluno, em sala de aula, deixa de ser alvo do currículo e

¹¹ É conveniente ressaltar que no caso do Estado do Paraná, os professores da rede pública foram convidados para participar da confecção do livro didático e também participaram da produção da proposta curricular vigente, as Diretrizes Curriculares Da Educação Básica Sociologia – Pr/2008. Neste caso, ver-se-á que nos termos de Bernstein o *enquadramento* do discurso pedagógico, no contexto da agência executora (Secretaria de Educação) foi fraco, deixando uma ideia vaga em relação à hierarquia entre transmissor e adquirente da mensagem. A forma como fora realizado este princípio, que diz respeito ao controle do discurso, produziu efeitos nítidos no resultado final da mensagem e nas expectativas de resposta.

passa a ser produtor de conhecimento. O aluno, em relação pedagógica com o professor e com a Escola, é sujeito de novas práticas sociais que são forjadas *in loco*.

Na sequência, a figura elaborada procura sintetizar a ideia da cadeia de agências e agentes presentes na transmissão e resposta de um discurso pedagógico que se supõe recodificado em disciplina escolar.

Figura 2 Cadeia de agências e agentes de recontextualização da produção de conhecimento em forma de discurso.



Fonte Adaptado de Bernstein (1996).

Para sistematizar, nesta fórmula, o fluxo do conhecimento sociológico encontrado nas práticas pedagógicas observadas, é necessário redesenhar o diagrama com as setas representando os conteúdos desenvolvidos pelos professores, com as IES produtoras de conhecimento legítimo em caráter nacional, com a IES envolvida regionalmente com o universo escolar (no caso pesquisado a UEL) e com currículos oficiais (nacional e estadual) que versam sobre o ensino de Sociologia e incidem sobre a organização dos programas de curso realizados nas escolas.

Para localizar e relacionar os agentes e agências que interferem na formação do discurso sociológico, e, portanto, contextualizam a mensagem do conhecimento sociológico, em suas etapas formais (legislativas e executivas), antecedendo a realização da

disciplina em sala de aula, é necessário promover um entendimento de como está estabelecido o aparato burocrático que regula a existência e a execução das escolas.

Os sistemas de ensino brasileiro possuem uma rede de autoridades quer nos refiramos a todo o sistema escolar de ensino do País, quer nos detenhamos no nível de uma unidade escolar: há sempre uma hierarquia de autoridades e de repartições, em seus diferentes níveis de ação, com suas funções claramente definidas. [...] Em cada um dos diferentes níveis existem órgãos encarregados de administrar a educação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades. No entanto, devemos lembrar que não há uma subordinação *stricto sensu* dos órgãos e repartições estaduais e municipais aos órgãos de administração federal. Em muitas áreas de ação específicas do ensino, a autoridade superior é delegada aos órgãos regionais, estaduais ou municipais (FAUSTINI, 1999, p.138-139).

De acordo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, órgão diretamente responsável pela execução da educação básica em âmbito nacional, “são dois os principais documentos norteadores da educação básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil”(BRASIL, 2012, n/p.)¹².

Para pensar em uma hierarquia das vozes oficiais a respeito do sistema de ensino nacional, deve-se considerar que as duas Leis citadas encontram-se no topo do plano oficial. Elas preveem como e por quem deve ser executada a educação no país. Contudo, antes de partir para uma descrição conjuntural, cabe sempre relembrar que o sistema de Educação nacional é uma construção histórica que vem ganhando seu atual formato, ao longo de mais de 120 anos. Esta construção se ergue acompanhada e relacionada à formação conflituosa da *intelligentsia* (MANNHEIM, 1968) nacional com seus projetos de modernidade e democracia para o Brasil. O atual sistema de ensino se remete, de forma mais ou menos esclarecida, aos projetos de desenvolvimento da modernidade no Brasil, iniciados entre o final dos anos 1920 e meados dos anos 1930¹³.

A fim de facilitar a visualização da posição em que se localizam os documentos oficiais analisados como momentos contextualizadores do conhecimento sociológico que aporta nas salas de aula, apresenta-se na figura 3, a seguir, um mapa das agências recontextualizadoras e dos documentos curriculares que incidem mais diretamente

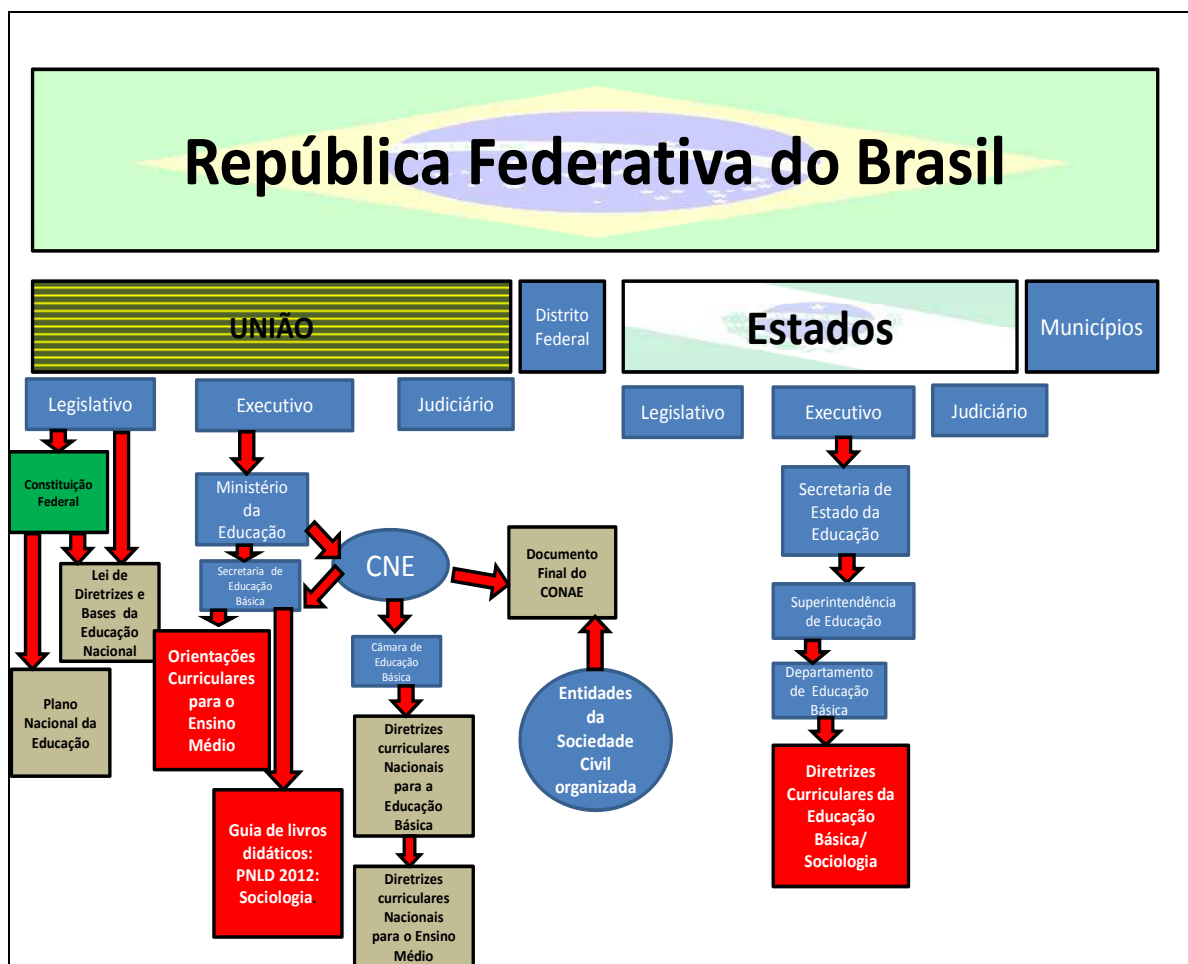
¹² Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em: 6 jan. 2012.

¹³ Assunto que está presente em: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

sobre a prática pedagógica da disciplina de Sociologia. Nesta figura, os elementos da direita estão submetidos aos da esquerda e os de baixo aos de cima. Destacam-se, em vermelho, os documentos que recebem atenção especial.

Figura 3 Quadro hierárquico das agências oficiais e dos documentos curriculares



Fonte Adaptado Constituição Federal, LDB, Regimento do CNE, site www.mec.gov.br e <http://www.educacao.pr.gov.br/>

Toda a lógica de funcionamento do fluxo de conhecimentos contidos nas mensagens dos discursos pedagógicos que perpassam documentos e práticas está prevista nos conceitos-chave de “código” e “discurso pedagógico” de Bernstein. Estes conceitos são instrumentos indispensáveis para entender a estruturação dos discursos pedagógicos que em processo comunicativo, via práticas pedagógicas, formam e transformam conhecimentos. A ideia central é a de que no discurso pedagógico existe um esqueleto, o dispositivo pedagógico, que por sua vez é caracterizado pelo código que o estrutura, tal como o DNA, e o faz fluir. E assim, formalmente, tem-se que “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados, realizações e contextos” (BERNSTEIN, 1996, p. 29).

Na tentativa de traduzir esse conceito em uma linguagem mais simples, pode-se pensar da seguinte maneira: um código é um conjunto de normas (princípio regulativo) adquirido socialmente, de forma implícita e coercitiva, tal como um fato social (tacitamente adquirido). Ele é responsável pela escolha dos significados relevantes (seleciona significados); pela forma como esses significados são utilizados (seleciona realizações); e pela localização no espaço/tempo (seleciona contextos) em que são selecionados e utilizados, tudo de forma integrada (íntegra). Através do processo cíclico de transmissão, aquisição e resposta de mensagens, o código é socializado. Por sua vez, o “código regula ‘o que’ e o ‘como’ dos significados: quais significados podem ser legitimamente postos juntos e como esses significados podem ser legitimamente realizados” (BERNSTEIN, 1996, p. 54). Para totalizar a ideia, acrescenta-se “quando” e “onde” em relação ao seu poder de selecionar e integrar contextos. Resumindo, os códigos selecionam de forma integrada o que, como, quando e onde se realiza a ação e a comunicação.

O *código* se caracteriza por ser um dispositivo de transmissão, aquisição e resposta de mensagens que viabiliza a execução de um discurso pedagógico qualquer. Ou seja, de acordo com perspectiva aqui empregada, Bernstein entende que o conhecimento é produzido e transmitido por *discursos pedagógicos*, especificamente codificados, durante as relações sociais das *práticas pedagógicas*. E assim, um discurso pedagógico pode ser analisado através da ideia de como está distribuído o poder e como se dá o controle da relação. Seus exemplos clássicos de práticas pedagógicas são as relações entre pais e filhos, médicos e pacientes, professores e alunos etc, nas quais existe uma hierarquia qualquer entre o transmissor e o adquirente das mensagens. Na verdade, a comunicação entre os homens em sociedade acontece através de práticas pedagógicas, nas quais os discursos são socializados.

A proposta central de Bernstein é analisar as gramáticas do processo de incorporação de um código específico que estrutura o discurso pedagógico, de acordo com a classe social e com os campos da prática. “No processo de aquisição de códigos específicos, adquirem-se princípios de ordem, mas também, ao mesmo tempo, princípios tácitos de desordenamento dessa ordem” (BERNSTEIN, 1996, p.14).

Trabalhar essa perspectiva no universo escolar é, portanto, tratar do discurso produzido a partir da disciplina de Sociologia como um discurso pedagógico, criado e também criador de um código específico, em relação umbilical com o código escolar, que pode ser pensado de acordo com suas regras de localização e de realização.

De acordo com a teoria de Bernstein, um código específico pode ser visualizado em relação ao todo social como uma estrutura mais ou menos aberta à

transformação e mais ou menos autônoma em relação aos campos político e econômico. A percepção da localização e da realização de um discurso pedagógico conduz à possibilidade de relacioná-lo com as estruturas mais rígidas dos processos sociais. A partir disso, é possível pensar a formação do discurso sociológico da disciplina de Sociologia sob a influência dos dispositivos pedagógicos já existentes que surgem das relações de classe, ao mesmo tempo em que as produzem e reproduzem.

Para Bernstein, através dos mecanismos de controle das práticas pedagógicas e da localização dos sujeitos que as realizam é que se estabelece a diferenciação entre os códigos em caráter específico e a ideologia responsável pela manutenção do poder a quem já o detém em caráter universal.

Mas especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas. A ideologia é constituída nesse (e através desse) processo de posicionamento. Dessa perspectiva, a ideologia é inerente às formas de relação, regulando-as. A ideologia não é tanto um conteúdo quanto uma forma de relação para a realização dos conteúdos (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

O grande objetivo das pesquisas de Bernstein foi buscar meios de decifrar esses códigos, através da revelação das pressões externas e internas que moldam e são moldadas por esse conceito totalizante. Portanto, o fundamental seria compreender como as práticas pedagógicas se realizam e também entender como podem ser modificadas. (BERNSTEIN, 1996, p. 66). Ainda na introdução de sua obra ele expõe claramente esse objetivo:

Este conjunto de ensaios pode hoje parecer um tanto incomum, já que os trabalhos lidam com formulações altamente abstratas e pouco se referem às investigações empíricas que eles pressupõem e que os inspiram, apresentando escassos exemplos. (...) Os textos representam um esforço contínuo para compreender os limites exteriores e os constrangimentos internos das formas de comunicação pedagógica, suas práticas de transmissão e aquisição e as condições de sua mudança, de tal modo que a distribuição de poder e os princípios de controle pressupostos por tal comunicação possam ser modelados, descritos e pesquisados (BERNSTEIN, 1996, p.24).

Em relação às características externas e internas do código, Bernstein elaborou categorias que procuram mensurar relações de poder e de controle na comunicações sendo que o poder é apontado pela divisão social do trabalho e o controle se manifesta nas

relações sociais, de tal forma que o exercício fenomênico do controle é a manifestação concreta do poder.

No sentido de reproduzir de forma mais direta a ideia, pode-se pensar em dois grandes aspectos da comunicação: a voz (que caracteriza quem detém o poder) e a mensagem (na qual se expressam os mecanismos de controle). A partir da delimitação ou localização da voz – e portanto do poder conferido à voz – e da revelação dos mecanismos de controle da mensagem, entende-se todo o desenho teórico de Bernstein. A base da organização analítica do autor, no nível mais abstrato, pode ser sintetizada na ideia de que “o poder constitui relações ‘entre’ e o controle constitui relações dentro; que o poder constitui o princípio das relações entre categorias, enquanto o controle constitui o princípio da realização daquelas categorias” (BERNSTEIN, 1996, p.72). A comentadora Lucíola Licínio Santos faz uma espécie de síntese sobre esta questão:

[...] Do ponto de vista teórico e do ponto de vista analítico, o autor [Bernstein] afirma que poder e controle são considerados elementos distintos, apesar de estarem mutuamente inter-relacionados nos estudos empíricos. Por meio das relações de poder, de acordo com sua perspectiva, estabelecem-se, legitimam-se e reproduzem-se fronteiras entre diferentes categorias de grupos, como, por exemplo, classe e gênero, assim como entre diferentes categorias de discursos e de agentes. O poder está, portanto, relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições. Por sua vez, o controle estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações (SANTOS, 2003, p.26).

A partir daí, Bernstein propõe a seguinte questão: como perceber e até mesmo aferir o poder e o controle em uma comunicação? O caminho trilhado pelo autor foi pensar nas relações ‘entre’ e nas relações ‘dentro’ do discurso. O que ele faz é se aprofundar na análise dos aspectos desses dois momentos do discurso. Bernstein estabelece a ideia de *regras de reconhecimento* e *princípio de classificação* para discutir as relações ‘entre’; e *regras de realização* e *enquadramento* para discutir as relações ‘dentro’.

As regras de reconhecimento criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, reconhecer a peculiaridade daquele contexto. As regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto. Ao nível do sujeito, diferenças no código implicam diferenças nas regras de reconhecimento e nas regras de realização (BERNSTEIN, 1996, p. 30).

O princípio da classificação, como fundamento básico das regras de reconhecimento, está relacionado com o posicionamento do sujeito, ou do discurso em um determinado lugar, por isso a noção de reconhecimento. Trata-se do reconhecimento do posicionamento. Através desse reconhecimento se faz “a possibilidade de voz e de silêncio” (SANTOS, 2003, p. 29). O princípio classificatório localiza os sujeitos do discurso, determinando quem possui a voz. Mas além disso, também estabelece o grau de isolamento dessa voz, determinando assim a especificidade conferida a determinados discursos. Áreas do conhecimento, tanto humanas, quanto exatas, dependem de certa classificação. “Por exemplo, o que é Sociologia depende do que é História, Economia, Geografia, Psicologia” (BERNSTEIN, 1996, p.55).

De acordo com o arranjo histórico e social estabelecido, que contemporaneamente se aproxima daquele característico do pensamento bourdieusiano, qual seja, agentes em conflito dentro de campos em busca de capitais (BOURDIEU, 2007, p. 82-83; 108 - 109), a Sociologia deve possuir forte classificação em relação às demais disciplinas para garantir espaço para seu discurso. O que Bernstein faz aqui é aprimorar e permitir uma espécie de qualificação mais exata da ideia de Karl Mannheim, em *Ideologia e Utopia*, 1968, na qual, para a sustentação de determinadas formas de pensar, grupos de interesse devem argumentar em favor de sua especialidade (MANNHEIM, 1968, p. 30-31).

Se a *classificação* estabelece as vozes, e dessa forma está relacionada com a distribuição de poder em sociedade, o *enquadramento* é responsável pela mensagem, especificamente pela forma como a mensagem pode e deve ser passada entre os agentes estabelecidos, de acordo com as regras de localização (classificação). Bernstein explora a ideia de graus de controle da mensagem do transmissor e do adquirente como forma de analisar esse aspecto do discurso.

Enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes. Quando o enquadramento é forte, o transmissor, explicitamente, regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem um grau maior de regulação sobre as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo (BERNSTEIN, 1996, p.59).

Em *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (1996, ed. revisada 2000), o autor deixa mais claro o que entende exatamente por enquadramento.

In this way, framing regulates relations, within a context. In defining control, our first statement was that control regulates relations within. We now find that framing does exactly this; it regulates relations within a context, it refers to relations between transmitters and acquires, where acquires acquire the principle of legitimate communication.

Framing is about *who* controls *what*. What follows can be described as the *internal logic* of the pedagogic practice. Framing refers to the nature of the control over:

- The selection of the communication
- Its sequencing (what comes first, what comes second)
- Its pacing (the rate of expected acquisition)
- The control over the social base which makes this transmission possible.

Where framing is Strong, the transmitter has explicit control over selection, sequence, pacing, criteria and the social base. Where framing is weak, the acquirer has more *apparent* control (I want to stress apparent) over the communication and its social base. [...]

Where framing is strong, the candidates for labelling will be terms such as conscientious, attentive, industrious, careful, receptive. Where framing is apparently weak, then conditions for candidature for labels will become equally trying for the acquirer as he or she struggles to be creative, to be interactive, to attempt to make his or her own mark. The actual labelling of the acquirer varies with the nature of the framing (BERNSTEIN, 2000, p. 12-13).¹⁴

Através das ideias de forte ou fraca classificação e forte ou fraco enquadramento de uma prática pedagógica, são estabelecidos dois modelos de currículo e dois modelos de pedagogia: currículo integrado e currículo de coleção; pedagogia invisível e pedagogia visível.

A especificidade do código, determinada pela classificação e o enquadramento, age em três dimensões que compõem a dinâmica teoria de Bernstein. Seriam

¹⁴ Desse modo, o enquadramento regula as relações, dentro de um contexto. Na definição de controle, nossa primeira declaração foi de que o controle regula as relações dentro. Vemos agora que o enquadramento faz exatamente isso: regula as relações dentro de um contexto e se refere às relações entre transmissores e adquirentes, situação em que adquirente adquire o princípio legítimo de comunicação.

Enquadramento é sobre quem controla o quê. O que se segue pode ser descrito como *a lógica interna* da prática pedagógica. Enquadramento refere-se à natureza do controle sobre:

- A seleção da comunicação
- Seu sequenciamento (o que vem primeiro, o que vem em segundo lugar)
- Seu ritmo (a taxa de aquisição esperada)
- O controle sobre a base social que faz essa transmissão possível.

Onde o enquadramento é forte, o transmissor tem controle explícito sobre seleção, sequência, ritmo, critérios e a base social. Onde o enquadramento é fraco, o adquirente tem mais controle aparente (quero destacar aparente) sobre a comunicação e sua base social. [...]

Onde o enquadramento é forte, os candidatos para a rotulagem (os alunos, aprendizes) serão rotulados em termos como consciente, atento, diligente, cuidadoso, receptivo. Onde o enquadramento é aparentemente fraco, o adquirente é visto a partir de seu esforço para ser criativo, para ser interativo, para tentar fazer a sua própria marca. A rotulagem real (valorização) do adquirente varia com a natureza do enquadramento (trad. de BERNSTEIN, 2000, p. 12-13).

elas: a transmissão ou reprodução das “mensagens” e das “vozes”; a aquisição das “mensagens” e das “vozes”, e a transformação das “mensagens” e das “vozes”. Nota-se que no processo, diferentes sujeitos estabelecem uma complexa relação social, o que ele chama de “*divisão social do trabalho de controle simbólico*” (BERNSTEIN, 1996, p.187).

Para fazer o estudo das práticas pedagógicas nos processos de comunicação, Bernstein teve que distinguir e destacar aspectos especiais de seu objeto, “o contexto comunicativo” (BERNSTEIN, 1996, p.66). Isso significou realizar uma separação analítica entre o mundo material e o mundo simbólico, o que o obrigou a procurar respostas tanto na esfera do conhecimento quanto da comunicação.

Ao empenhar-se em entender o discurso pedagógico, dentro da educação, Bernstein se deparou com o problema da complexidade comunicativa¹⁵ do regime de produção capitalista das últimas décadas do século XX. O que ele pôde constatar é que a cadeia de relações sociais (com inúmeras profissões, funções e especificidades de funcionamentos e lógicas, baseadas no campo do controle simbólico) torna-se cada vez mais central na vida das sociedades contemporâneas. Para entender melhor a situação, ele elaborou o conceito de divisão social do trabalho de controle simbólico:

Entretanto, a noção de uma divisão social do trabalho de controle simbólico pode não ser tão bem conhecida, embora todos nós tenhamos alguma ideia sobre o que ela se refere: as novas profissões que regulam a mente, o corpo, as relações sociais, seus contextos especiais e suas projeções temporais (BERNSTEIN, 1996, p.187).

Ou seja, ao se debruçar nos estudos para entender o que acontecia no âmago das escolas e do processo educacional, deparou-se inevitavelmente com “agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos que dominam. Esses códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir, especializam e distribuem formas de consciência, relações sociais e disposições” (BERNSTEIN, 1996, p.190). Isso representou entrar em contato com os meios de comunicação, as agências de propaganda, as secretarias de educação, os programas de incentivo à cultura etc, todos aqueles meios chamados de ‘formadores de opinião’.

Bernstein pôde perceber que, dentro desse campo de controle simbólico, figuravam como os sujeitos mais importantes, ou dominantes, os mesmos que outrora dominavam o mundo da produção material. Ou seja, o Estado, as grandes empresas e os

¹⁵ Discussão bem trabalhada pelos teóricos da Teoria da Ação Comunicativa e dos chamados teóricos da pós-modernidade, com destaque para Jurgen Habermas e Zigmund Bauman.

bancos. Diante dessas constatações, ele lançou uma hipótese: “Quanto mais abstratos os princípios das forças de produção, mais simples será a divisão do trabalho, mas mais complexa a divisão social do trabalho de controle simbólico” (BERNSTEIN, 1996, p. 187).

Especialmente na separação entre relações oriundas da divisão social do trabalho da produção e da reprodução cultural, pode-se identificar que, de forma mutuamente independente, classificação e enquadramento são alterados. Isso quer dizer que a variação, a mudança e a oposição são inerentes ao código e que, portanto, a possibilidade de mudança se encontra na realidade social, abrigada nas relações do campo do controle simbólico.

Mudanças ou variações no princípio classificatório produzem mudanças ou variações nas ‘vozes’ de categorias; mudanças ou variações no enquadramento produzem mudanças nas práticas pedagógicas, as quais, por sua vez, produzem mudanças ou variações no contexto comunicativo (BERNSTEIN, 1996, p.59).

A teoria de Bernstein, para as pretensões deste trabalho, pode ser entendida como uma visão ampla sobre a dinâmica de transmissão e resposta de discursos, estruturados por dispositivos pedagógicos codificados, na qual a divisão de classes determina a distribuição de “poder” que, por sua vez, estabelece as regras de “controle”. Do ponto de vista analítico, poder e controle podem ser separados de tal forma que o primeiro corresponda às relações sociais “entre”, e logo a própria localização ou reconhecimento entre as categorias (medidas pelo princípio de classificação), e o segundo corresponda às relações “dentro”, portanto às realizações das categorias (medidas pelo princípio de enquadramento). No processo de transmissão, aquisição e transformação da mensagem, o discurso pedagógico tem seus princípios de classificação e enquadramento alterados de acordo com os diferentes contextos comunicativos que caracterizam as relações sociais do campo simbólico. Estas têm seus princípios essenciais fundados na produção material; é na produção simbólica que se encontra, contudo, a materialização da divisão de classe.

Outra questão fundamental na teoria de Bernstein que muito auxilia na compreensão dos mecanismos de transmissão dos discursos pedagógicos, em meio à divisão social de trabalho de controle simbólico, especialmente no que diz respeito às práticas escolares relativas às disciplinas com ciências de referência, é a distinção entre os códigos específicos em caráter restrito e elaborado.

Os códigos restritos baseiam seus mecanismos de seleção dos significados, do contexto e da realização na relação de proximidade com base material, já os códigos elaborados se caracterizam pelo afastamento em relação à base material. Isso implica em dizer

que o código elaborado é automaticamente um código de média ou alta classificação, e o restrito, de baixa. O que Bernstein diz a esse respeito é:

Quanto mais simples a divisão social do trabalho, e quanto mais específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais direta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior será a probabilidade de uma orientação vinculada a um código restrito. Quanto mais complexa a divisão social do trabalho, quanto menos específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais indireta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior a probabilidade de uma orientação vinculada a um código elaborado (BERNSTEIN, 1996, p. 36).

Tabela 2 Código restrito e código elaborado

Códigos	Divisão Social do Trabalho	Relação agente e base material	Relação entre significados e base material
Restrito	Simple	Específica e local	Direta
Elaborado	Complexa	Geral	Indireta

Fonte: Bernstein, 1996 (adaptado)

Deve-se salientar que os conhecimentos científicos de todas as áreas, incluindo os da disciplina de Sociologia, são conhecimentos que supostamente deveriam ser transmitidos e adquiridos por códigos elaborados. Suas respectivas fontes de produção de conhecimento possuem forte classificação e seu texto legítimo, geralmente, forte enquadramento. Pôde-se perceber como a sintonia ou não da metodologia de ensino com os princípios que regulam o código elaborado sociológico interferem no resultado da relação de ensino e aprendizagem.

Outro importante autor da NSE, Michael Young, considera que as diferentes disciplinas científicas, com suas diversas regras e fronteiras, “consistem de conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e explicitamente entre si” (YOUNG, 2011, p.616). Partindo desta definição, pode-se formular uma conexão com a distinção que Bernstein estabelece entre código elaborado e código restrito. Nesse caso, a relação coerente entre os “conceitos teóricos” é o que caracteriza o código elaborado, enquanto o código restrito pode ser caracterizado pela relação sensorial entre “conceitos cotidianos”.

Conceitos teóricos originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a

partir de casos particulares e testá-las. Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades. Em contraste, conceitos cotidianos são “captados” inconscientemente por todos em suas vidas diárias e são adquiridos pela experiência de formas *ad hoc* para propósitos específicos, relacionados com problemas particulares, em contextos particulares (YOUNG, 2011, p.615 - 616).

Além da característica racional e abstrata dos códigos elaborados, frente à sensorial e empírica dos códigos restritos, existe o componente histórico e social de legitimação da hierarquia entre estas modalidades. Durante o processo de complexificação e legitimação da ciência como discurso legítimo para a explicação da realidade, foram-se delimitando fronteiras firmes entre as diversas áreas do conhecimento. E quanto mais especializado o conhecimento, mais autonomia relativa o código elaborado tem. A autonomia relativa de determinada disciplina científica representa poder dentro da divisão social do trabalho do controle simbólico. Um caso exemplar é o da Física Quântica, ou de qualquer área bem especializada. Somente um técnico especializado possui voz socialmente apropriada para versar sobre os assuntos que compõem o texto legítimo daquele conhecimento, o que lhe confere certo status e também a possibilidade de transformar a sociedade através do poder de sua voz, ampliada pelos mecanismos de controle simbólico. Uma ilustração pode ser esclarecedora: se no lugar da veiculação pelo cinema e pela internet de que uma “profecia maia” anunciava o fim do mundo para o dia 21/12/2012, uma alta cúpula de doutores de renomadas universidades do mundo inteiro o fizesse, através de artigos em revistas especializadas, certamente a repercussão teria sido outra¹⁶, elevando-se de fato o nível de insegurança psíquica coletiva.

Bernstein demonstra, através de suas pesquisas em sala de aula, que crianças oriundas de classes menos abastadas possuem maior dificuldade em incorporar os códigos elaborados escolhidos pelo discurso hegemônico. Para não incorrer na inferência, ou na suposição ideológica de que os mais pobres possuem déficits culturais que inviabilizam o desenvolvimento intelectual em relação aos mais ricos, devem-se entender tais resultados como um problema sociológico. Pode-se dizer que isso se dá, em uma escala mais ampla, de forma semelhante à formação da hegemonia em Gramsci, ou pela orientação ideológica do inconsciente coletivo em valorizar determinados códigos elaborados que estão mais

¹⁶ O fenômeno da profecia maia do fim do mundo aproveitado comercialmente pode ser constatado com a superprodução do filme “2012”, de Roland Emmerich, Sony Pictures, 2009, 158min.

facilmente ao alcance daqueles que já são dominantes nos seus campos de práticas sociais (MANNHEIM, BERNSTEIN, BOURDIEU E GRAMSCI).

Os códigos elaborados estão mais facilmente ao alcance de um filho de um chanceler do que ao alcance de um filho de um camponês. Isso porque, além das desiguais possibilidades de acesso aos meios de comunicação de conhecimento valorizado, o primeiro tem, desde seu nascimento, relações com os significados indiretamente ligados à base material, e o segundo tem relações com os significados diretamente baseadas na produção material. Por exemplo, enquanto o filho do chanceler recebe informações de uma cultura global, com acesso a diversas línguas escritas, brinquedos sofisticados etc, ele vai elaborando uma significação do mundo mais próxima do que se considera conhecimento valorizado. Já o filho do camponês, em contato direto com a produção local, recebe informações mais restritas ao seu universo da prática cotidiana. E ainda que seja plenamente capaz de estabelecer profundas relações abstratas entre os significados do mundo com o que vive cotidianamente, seu conhecimento não é valorizado socialmente. Por isso Bernstein diz:

[...] Tomemos o exemplo de um camponês ou uma camponesa que trabalham numa fazenda de cana de açúcar. Do seu ponto de vista, ele (ou ela) se verá fisicamente como parte de uma divisão de trabalho simples, e as práticas interativas de uma gente desse tipo terão como centro de gravidade interações situadas no interior de uma divisão de trabalho simples, uma divisão que regula as práticas com respeito a uma base material específica, local. Entretanto, no caso do patrão, ele (e não 'ela', historicamente) se verá fisicamente como uma parte de uma divisão de trabalho complexa, que inclui toda a divisão de trabalho local, o mercado e a circulação de capital locais, incluindo também os mercados nacionais e internacionais, com suas conseqüentes circulações de capital. O centro de gravidade do patrão está situado no interior de uma divisão de trabalho complexa, uma divisão que regula as práticas com respeito a uma base material generalizada (BERNSTEIN, 1996, p.36-37).

Os seres humanos dão significado a tudo e, portanto, todos são aptos a compreender e produzir códigos elaborados, mas somente certas maneiras e certos

significados são legitimados socialmente. Um exemplo, no campo da educação, de uma tentativa de equilibrar as relações entre dominantes e dominados foram as propostas de modelos curriculares de vanguarda que viam nas pedagogias invisíveis, enfraquecidas no grau de enquadramento dos mecanismos de avaliação, uma solução para equalizar a distribuição e produção de conhecimento escolar. Contudo, como demonstrou Ileizi Silva (2006), quando realizou análise a respeito dos currículos por competência, característicos no Brasil dos anos 1990, o baixo enquadramento não significa automaticamente a emancipação das desigualdades estruturais das relações escolares, podendo, pelo contrário, aumentar as valas entre o conhecimento científico e escolar, descaracterizando este último de seu poder de estabelecer “generalizações confiáveis” (YOUNG, 2011) para o entendimento e o estabelecimento de uma postura intelectual frente à realidade.

O simples afrouxamento dos mecanismos de controle pedagógico, ainda que pressuponha uma valorização do aluno, não implica uma melhor distribuição dos códigos elaborados e muito menos uma quebra das relações hierárquicas entre eles. Tais tipos de propostas pedagógicas são bem vistas porque pressupõem uma lógica de aparente nivelamento dos alunos, encarando-os como produtores de conhecimento, igualmente beneficiados pelas potências humanas universais. Entretanto, determinados códigos elaborados consagrados continuam sendo valorizados na prática cotidiana, e os conhecimentos diversos de todos os possíveis produtores não os são.

De acordo com o referencial deste trabalho, o forte ou fraco enquadramento e a forte ou fraca classificação dos discursos pedagógicos podem contribuir para a redução ou a ampliação da desigualdade na distribuição de conhecimento, mas isso só pode ser verificado ao se estabelecer uma relação entre os diversos campos que compõem a prática social capaz de visualizar se, e como, os códigos elaborados científicos estão sendo socializados.

Bernstein percebe que quanto mais se intensificam e se tornam complexas as relações comerciais e políticas dentro da divisão social do trabalho de controle simbólico, mais as orientações de códigos elaborados são classificadas como superiores nas relações sociais e acabam representando formas de poder e de dominação. A concentração ou a socialização do acesso aos códigos elaborados pode servir tanto para a manutenção das relações de produção como para sua destruição.

As orientações elaboradas (onde exista uma relação indireta com uma base material específica) estão, entretanto, sempre sujeitas a uma forte regulação e vigilância, pois essas orientações têm o potencial de criar realidades, possibilidades e práticas alternativas. As orientações elaboradas são

potencialmente perigosas e é preciso assegurar que aqueles que as adquirem se tornem inofensivos (BERNSTEIN, 1996, p.37).

Da forma semelhante, Young argumenta a respeito do poder emancipador do acesso ao conhecimento teórico via disciplina, possibilitando ao aluno a capacidade de pensar e agir além das limitações da experiência particular.

As disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes. Com as novas identidades referentes às disciplinas, que os estudantes adquirem pelo currículo, acrescentadas àquelas com que vieram para a escola, eles têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, melhor lidar com ele. A escola pode promover tal capacidade (YOUNG, 2011, 617).

A distribuição das orientações (elaboradas ou restritas) depende, porém, da distribuição de poder criada pelos princípios que regulam a divisão social do trabalho (BERNSTEIN, 1996, p.38). Os meios de distribuição desses conhecimentos codificados são realizados pela prática pedagógica, que pode ser regulada por forte ou fraco enquadramento. O contexto da sala de aula (segundo estágio de socialização, depois da família) é uma das mais importantes instâncias da prática pedagógica, ou talvez a mais importante delas. Nesse contexto, o resultado do equilíbrio entre graus de enquadramento e classificação das disciplinas pode representar, para os alunos, a diferença entre uma adequada ou inadequada apropriação dos textos legítimos e uma maior ou menor produção de conhecimentos baseada em conceitos teóricos (historicamente e intelectualmente desenvolvidos). Dessa forma, a despeito de várias agências de controle simbólico, como os grupos midiáticos privados, estarem organicamente ligadas aos grupos que se beneficiam da concentração de Capital, a Escola, especialmente a pública, mas também a particular, é um local de relativa autonomia. Há no espaço escolar possibilidades reais de formação de agentes capazes desestabilizarem os mecanismos de reprodução da concentração de poder: isso depende do nível de socialização dos códigos elaborados científicos, recontextualizados em disciplinas escolares.

No caso da Sociologia, pode-se pensar na ideia de um *código elaborado sociológico*. Nas escolas, procurou-se visualizar, das maneiras que foram possíveis, como os professores e os alunos expressam a familiaridade com esse código sociológico, por meio do reconhecimento do domínio das articulações entre os momentos lógicos do pensamento sociológico.

O código elaborado sociológico é caracterizado, entre outros aspectos, pela relação racional e coerente entre conceitos teóricos da Sociologia e se baseia nos saberes sociológicos legitimados pelas agências e agentes contextualizadores. Para uma melhor compreensão do que seria isto, recorre-se à reflexão de Octávio Ianni em *A Crise dos Paradigmas na Sociologia: Problemas de explicação* (1991).

1.1.1. O Código Elaborado Sociológico.

Sem ignorar os avanços da Sociologia do Conhecimento (MANNHEIM, 1968), Octávio Ianni propôs uma forma viável de se reconhecerem os principais paradigmas do pensamento sociológico. Isso é possível através da identificação da mobilização estabelecida pelos principais paradigmas entre o que Ianni chamou de “*momentos lógicos da reflexão sociológica*”.

São vários os momentos lógicos da reflexão sociológica, se pensarmos em termos de aparência e essência, parte e todo, singular e universal, qualidade e quantidade, sincrônico e diacrônico, histórico e lógico, passado e presente, sujeito e objeto, teoria e prática. Mas as teorias não os mobilizam sempre nos mesmos termos de modo similar, homogêneo. Aliás, as teorias distinguem-se, entre outros aspectos, precisamente porque conferem ênfase diversa aos momentos lógicos da reflexão. Há conceitos sociológicos que são comuns a várias teorias. As vezes, o objeto é concebido de maneira semelhante. Mas a interpretação pode não ser precisamente a mesma. E quando a interpretação se revela diversa, logo se constata que a importância relativa dos momentos lógicos da reflexão não é exatamente a mesma. Nesse sentido é que as teorias podem ser mais ou menos distintas, distantes ou opostas (IANNI, 1991, p. 206-207).

De acordo com o autor, é a relação entre um momento lógico e outro que pode determinar o tipo da análise sociológica. Ou seja, duas determinadas teorias podem ter um mesmo objeto, mas, dependendo da relação estabelecida previamente com o “momento lógico”, não só o resultado da investigação, mas todo o trabalho científico será consideravelmente diferente. E o que determina a relação que a teoria estabelecerá entre os momentos lógicos são sua epistemologia e seus princípios explicativos fundamentais (IANNI, 1991, p. 207), o que caracteriza a diferença entre os paradigmas sociológicos.

Na linguagem da sociologia, um paradigma compreende a articulação dos momentos lógicos essenciais da reflexão: aparência e essência, parte e todo, singular e universal, sincrônico e diacrônico, quantidade e qualidade, histórico e lógico, passado e presente, sujeito e objeto, teoria e prática. São momentos lógicos que se traduzem interpretativamente em evolução,

causação funcional, estrutura significativa, redução fenomenológica, conexão de sentido e contradição (IANNI, 1991, p.209).

O entendimento e o poder de explicação que o professor domina a respeito da articulação entre os momentos lógicos dos principais paradigmas da Sociologia é o que se procura verificar, quando a questão é a familiaridade dele (professor) com o código elaborado da Sociologia. Isso, pelo menos, no que diz respeito aos principais paradigmas sociológicos.

A formulação de Ianni, 1991, proporciona uma reflexão que coloca em pauta pelo menos três grandes paradigmas sociológicos, fundamentais para a construção da identidade desta ciência. Esses paradigmas têm suas diferenças mais bem explicitadas quando são expostas as relações entre sujeito e objeto na reflexão científica. Seriam eles: primeiro, um paradigma mais próximo do funcionalismo e do positivismo que estabelece entre sujeito e objeto uma relação de exterioridade na qual o conhecimento encontra-se no objeto, em sua natureza. A reflexão científica deve ser capaz (tal como na Física de Newton) de revelar as leis de funcionamento dessa natureza.

Segundo, um paradigma aproximado à dialética e ao materialismo histórico que estabelece entre sujeito e objeto uma relação de reciprocidade e dependência mútua, fazendo do momento de reflexão científica um momento de construção da realidade.

A reflexão científica pode corresponder a um momento fundamental da constituição do real. Enquanto não se constitui como categoria, concreto pensado, pleno de determinações, o real está no limbo (IANNI, 1991, p. 206).

E um terceiro paradigma, vindo a respaldar a fenomenologia e a Sociologia compreensiva, estabelece entre sujeito e objeto uma relação de cumplicidade, fazendo com que o momento do fazer científico seja um momento de reflexividade, na qual se estabelece espécie de autocontrole da subjetividade por meio dos conhecimentos prévios do investigador, sendo a interpretação a chave para a explicação da realidade¹⁷.

¹⁷ No sentido de elucidar melhor este terceiro paradigma ver: RINGER, Fritz. 2004. **A Metodologia de Max Weber**. A Unificação das Ciências Culturais e Sociais. São Paulo: Edusp. 186pp. Consta na resenha de BETHIEN (2005) que, em termos metodológicos, Ringer enumera as seguintes decorrências: 1) o investigador deve iniciar seu trabalho imputando uma racionalidade a priori às ações estudadas, supondo assim que elas operam dentro de um código por ele conhecido, para então 2) precisar o ponto preciso em que a ação se desvia daquilo que o investigador entende como racional. Eis aí um princípio reflexivo, de controle da subjetividade, cuja forma mais elaborada na sociologia weberiana é o "tipo ideal". Trata-se, segundo Ringer, de um constructo puro de relações objetivamente prováveis e causalmente adequadas, à luz do conhecimento nomológico do investigador. Útil como artifício cognitivo, tal conceito permite um contraponto ideal às interconexões de fenômenos culturais concretos. Dessa forma, o procedimento metodológico

As consequências teórico-metodológicas do que a relação entre sujeito e objeto representa em cada um destes paradigmas são notáveis nas mais diversas teorias e nas obras de muitos autores da Sociologia. Nota-se que, entre estes três paradigmas, existem exatamente três disposições que hierarquizam sujeito e objeto.

No primeiro, pode-se considerar a sobreposição do objeto em relação ao sujeito. No segundo, objeto e sujeito estariam alinhados. Já no terceiro, o objeto situa-se abaixo do sujeito. Transferidas estas disposições para formulações sociológicas da realidade social, nota-se a diferença de alinhamento sujeito-objeto agindo sobre os temas centrais das teorias. Por exemplo, quando o objeto prevalece sobre o sujeito, um tema central poderia ser “a Sociedade” sob a ótica funcionalista ou mesmo estruturalista¹⁸, isto é, as instituições, as regras de funcionamento ou as estruturas fundamentais da Sociedade que determinam a realidade; quando sujeito e objeto estão alinhados simetricamente um tema centralizável seria “o Trabalho” sob a ótica, por exemplo, do materialismo histórico, na qual homem e natureza se transformam em uma relação dialética; e quando o sujeito se impõe em relação ao objeto, um tema favorecido pode ser a “Ação Social”, quando os sujeitos históricos, ao agirem, determinam parcialmente a realidade, sendo a sociedade um fenômeno (KANT).

Ainda que para Ianni os paradigmas sejam referências cruciais na determinação das teorias sociológicas, ele enumera uma série de elementos que rompem as fronteiras entre as diversas concepções sociológicas, sendo características universais, historicamente consolidadas da Sociologia, legitimada pelas esferas superiores de produção de conhecimento. São cinco elementos chaves que caracterizam as propriedades fundamentais da Sociologia (de qualquer Sociologia): a) ter um caráter eternamente revisionista e autocrítico; b) ter como objeto central a realidade social em movimento; c) ser uma espécie de autoconsciência científica da realidade – ela expressa a realidade de acordo com o tempo e o espaço de sua realização científica, é “um meio pelo qual a modernidade tomou consciência de si mesma” (SELL, 2010, p.15); d) Confrontar-se cotidianamente com a questão de sua finalidade prática; e) ter um sujeito do conhecimento simultaneamente individual e coletivo (IANNI, 1989, p.12-13).

Ao levantar tais aspectos universais do fazer sociológico, Ianni delimita certas fronteiras construídas histórica e coletivamente, desde o momento em que as Ciências Sociais foram se concretizando em um espaço simbólico entre as Ciências Naturais e a

weberiano une, na fatura final da investigação, a interpretação e a explicação de causas relativas a uma situação particular (Tradução de Gilson Cardoso de Souza) (BENTHIEN, R. F., 2005, p. 316).

¹⁸ Esta aproximação não é apropriada para qualquer momento, mas em termos de relação entre sujeito e objeto, o funcionalismo e o estruturalismo são próximos.

Literatura, até o contemporâneo espaço institucionalizado com sua sociedade internacional (Associação Internacional de Sociologia)¹⁹, que integra uma rede de sociedades de sociologia nacionais ligadas aos institutos de pesquisa, às universidades e aos sistemas educacionais de todo o planeta. A associação internacional possui, inclusive, comitês como o de História da Sociologia ou o de Teoria Sociológica que acumulam produções preocupadas com o que é a Sociologia.

Mesmo com todo o dissenso interno, a Sociologia se universaliza quando se reporta a problemas comuns. Os sociólogos ativos estão em diálogo com as teorias clássicas; seja para negá-las, seja para confirmá-las, o processo de discussão cria um repertório e um código (elaborado) sociológico que, ao solidificar uma memória científica com o passar do tempo, torna-se instrumento de análise da realidade social. Nas palavras de Ileizi Silva, a apropriação dos conceitos e categorias centrais da Sociologia representa o principal objetivo do ensino de Sociologia.

Os alunos aprenderiam a pensar a realidade com métodos, a partir das mediações necessárias para a observação e análise. Esse seria o principal objetivo ensino de sociologia: garantir o desenvolvimento de uma postura intelectual diante da vida social e das práticas sociais em que estão inseridos (SILVA, 2009, p.73-74).

As salas de aula escolares são contextos que definem as possibilidades do desenvolvimento coletivo dessa postura intelectual. A intenção, na sequência, é detalhar aspectos destes contextos para assim dar prosseguimento à análise dos três pontos chaves que estão articulados nos capítulos II, III e IV, ou seja, os sentidos da disciplina de Sociologia, seus conteúdos e métodos e os resultados de sua presença na escola.

1.2. CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES A RESPEITO DAS ESCOLAS.

Mesmo propondo que métodos de pesquisa fundamentados em teorias da Sociologia do Currículo possam auxiliar na percepção e apreensão de dados do cotidiano da prática pedagógica escolar, o campo de estudo final é a Escola e os agentes protagonistas envolvidos são os atores deste campo – alunos, professores e funcionários, compreendidos como toda a equipe pedagógica. Não se deve pensar a Escola apenas como o *locus* de aplicação do currículo, o espaço neutro de transmissão de conhecimento oficial ou mesmo a

¹⁹ <http://www.isa-sociology.org/>

instituição “reprodutivista” conservadora. A escola é um microcosmo²⁰ de relações e discursos, onde o particular e o universal cotidianamente se chocam em um jogo de construção e desconstrução; de produção, transmissão e de resposta (MAFRA, 2003) (FORQUIN, 2000).

O fato de existir uma Sociologia dos Estabelecimentos Escolares e toda uma Ciência da Educação que trabalha com a escola como objeto central de reflexão já previne qualquer tentativa de redução do tema a mero reflexo ou reprodução de conflitos políticos, econômicos, históricos, culturais etc. Entende-se a escola como um verdadeiro microcosmo que interage com o todo, sendo possuidora de particularidades que demandam uma incursão profunda no que já fora teorizado sobre o assunto. Como referência para iniciar a discussão sobre o assunto, um bom caminho seria procurar fontes em Leila de Alvarenga Mafra (2003) “*A Sociologia dos estabelecimentos escolares: Passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção*” in: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação**. Lá, a respeito das discussões mais recentes, Mafra diz:

Ao longo das duas últimas décadas, cresceu a necessidade de superar os impasses teóricos e metodológicos dos estudos que focalizam as instituições escolares, [...] Aprofunda-se nessa década [1990] o entendimento de que as instituições escolares não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam, pois expressam um lento processo de construção social e cultural, no qual influem tanto as necessidades e interesses da sociedade, quanto ações, significados, desejos, experiências coletivas e individuais daqueles que passam pelas escolas. Se as instituições escolares cumprem, por um lado, funções sociais determinadas, elas igualmente se modificam independentemente dessas determinações, pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas possibilidades (MAFRA, 2003, p.124-125).

De toda forma, o ponto aqui é que para pensar na formação e transformação de discursos sociais, a Escola deve ser encarada como uma “agência recontextualizadora”

²⁰ Utiliza-se a ideia de “cosmos”, e não “espaço”, no sentido de enfatizar a ideia de movimento e interação na Escola em contraste com a noção espacial de vazio, oco.

(BERNSTEIN, 1996) – recontextualizadora de discursos, de códigos e de conhecimentos em processo de realização. A escola é uma agência de controle simbólico, e pensando em seu papel histórico nos últimos três séculos, seria um engano ignorar o seu poder de orientar práticas sociais para manutenção ou para a transformação da realidade.

De uma perspectiva histórica, André Chervel, em *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* (1990), diz que o estudo da escola se vê confrontado em parte com o estudo das disciplinas. O autor afirma que em determinadas épocas da história, a sociedade e suas instituições, Família, Religião, Estado, “experimentaram [...] a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada” (1990, p. 187). A escola moderna deve sua origem ao objetivo de constituir identidades nacionais. Se invertidos os fatores tem-se que: *a constituição das identidades nacionais deve sua origem à escola moderna.*

Na formação moderna das nações, o papel da escola é semelhante ao da burocracia estatal civil e militar (ANDERSON, 2008), mas se pode pensá-lo em maior escala, preparando uma parcela maior da população para a vida nacional e para a vida no capitalismo. E tal como a burocracia estatal, o advento da escola moderna, apesar das singularidades, pode ser pensado como um fenômeno mais ou menos hegemônico e universal nas sociedades capitalistas modernas. Esse fenômeno reúne pelo menos duas características gerais: na dimensão política, possui íntima relação com o processo de nacionalização dos países; na dimensão econômica, está relacionado ao desenvolvimento dos meios de produção do regime capitalista. François Dubet (2003) trata desse assunto para o caso francês e, se forem feitas as devidas contextualizações, muito de seu estudo pode ser aproveitado para os demais casos.

A escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova e pela legitimidade das instituições republicanas. Ela devia instaurar uma consciência racional e um sentimento nacional, uma laicidade capaz de fazer a França entrar na modernidade (DUBET, 2003, p. 31).

Benedict Anderson (2008), em *Comunidades Imaginadas*, faz longa descrição do caso indonésio, demonstrando como as populações saíam de suas localidades para cumprir a jornada escolar. Partiam dos pequenos centros indo em direção aos grandes, despertando, durante a trajetória escolar, o sentimento de camaradagem horizontal para com seus colegas, outrora pertencentes às várias culturas distantes das suas, depois apenas indonésios como eles. Nesse ponto, Anderson demonstra a escola como longo ritual de passagem, no qual homens tribais renascem homens nacionais.

A escola é uma instituição histórica em construção que tem um papel central no funcionamento da sociedade moderna. A Sociologia, autoconsciência da própria sociedade moderna, como disciplina escolar, submete-se a determinadas características provenientes do universo escolar, mas também pode ser responsável pela transformação deste universo.

Este trabalho é inteiramente baseado no que foi possível observar em duas escolas que abriram as portas e permitiram a presença do pesquisador. Contudo, antes de tratar diretamente da análise da estruturação do discurso pedagógico da disciplina de Sociologia, baseada nas informações obtidas pelas observações das práticas pedagógicas em sala de aula, faz-se necessário entender melhor as posições dessas escolas no sistema educacional de Londrina e, portanto, saber o que representa, em relação ao contexto local de reprodução do discurso sociológico, a escolha de cada uma delas.

1.2.1. O Ensino Médio Em Londrina: Aspectos Estruturais, Estatísticos e Econômicos.

Alguns dados do INEP, do IBGE e da Secretaria de Educação do Paraná influenciaram na seleção das escolas observadas. Na sequência, apresenta-se uma breve descrição de dados estatísticos e econômicos sobre o Ensino Médio em Londrina, no sentido de localizar e estabelecer o reconhecimento das escolas analisadas neste trabalho.

Sabe-se que a disciplina de Sociologia está contemplada na grade curricular do Ensino Médio como disciplina obrigatória. Assim como nos demais estados, o ensino médio no Paraná é de total responsabilidade do estado, sendo facultativa a participação da rede particular na oferta do ensino (BRASIL, lei. 9394 art. 4º in II; art. 3º in V e art. 7º). Não existem escolas municipais ou federais²¹ que ofertem o ensino médio em Londrina.

Conforme a Tabela 2, nota-se que a oferta do Ensino Médio regular em Londrina segue a tendência nacional e paranaense, mas a presença da rede particular no município é proporcionalmente mais significativa do que nos universos nacional e estadual.

Tabela 3 Distribuição de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa.

Dependência Administrativa	Brasil		Paraná		Londrina	
	Matrículas no Ensino Médio	%	Matrículas no Ensino Médio	%	Matrículas no Ensino Médio	%
Municipal	91103	1%	0	0%	0	0%

²¹ No Paraná, apenas 12 escolas federais – ligadas aos institutos federais e às universidades tecnológicas federais, somadas ao Colégio Militar de Curitiba – ofertam o ensino médio; nenhuma delas, porém, fica no município de Londrina (SEED, 2011. url: <http://www.educacao.pr.gov.br/>).

Estadual	7177019	86%	418084	88%	17325	82%
Federal	101715	1%	3574	1%	0	0%
Privado	987838	12%	55702	12%	3765	18%
Total de Alunos do Ensino Médio	8357675	100%	477360	100%	21090	100%

Fonte MEC/INEP, Censo Escolar (2010)

Segundo dados do INEP²², em 2010²³, 21.090 alunos, o que representa 4% (IBGE, 2010) de toda a população de Londrina, estavam matriculados no Ensino Médio. Destes, como se demonstra na figura 5, 82,2% estudavam em 50 escolas públicas estaduais, e 17,8% em 16 escolas privadas (confessionais, ou não)²⁴. Das escolas públicas estaduais de Londrina, 20 unidades contavam (cada uma) com 300 ou mais alunos matriculados. Estas escolas de grande porte, unidas, concentravam 71,7% de todos os alunos de ensino médio da rede pública do município, o que representava 59% de todos os alunos do ensino médio do município (isto é, incluindo a rede pública e a particular). Em números exatos, 12.473 alunos do ensino médio de Londrina estudavam em escolas públicas de grande porte.

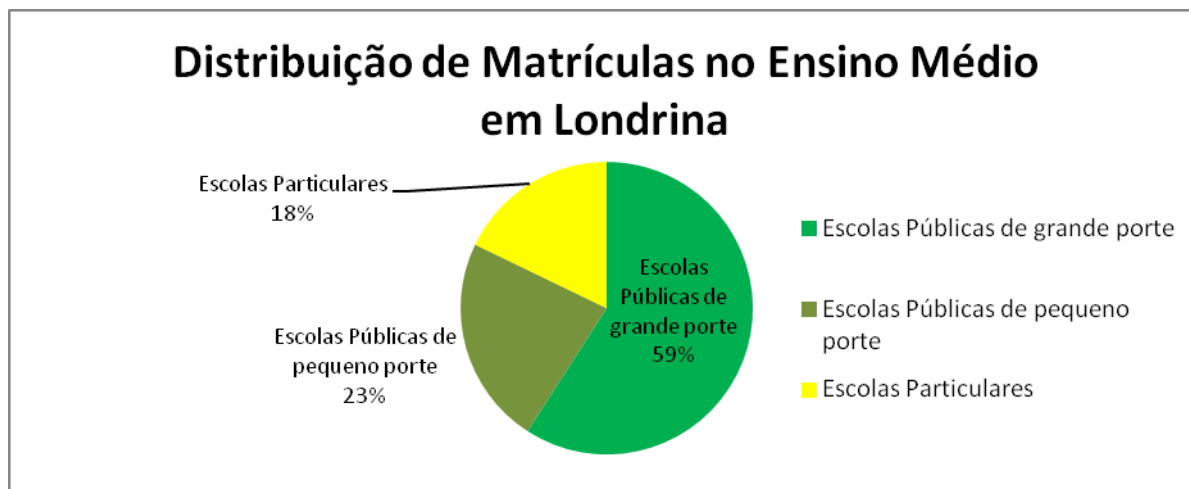
Os demais alunos da rede pública estadual estavam distribuídos em 30 escolas de pequeno porte (com menos de 300 alunos). A população total dos alunos das pequenas escolas públicas equivalia a 4.919 (28,3% de todos os alunos de escolas públicas de Londrina e 23% de todos os alunos do ensino médio de Londrina).

²² Dados disponíveis em (<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>), em 11 de março de 2011. Esses dados se referem ao ensino médio regular, estando fora da contagem os Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos.

²³ Conforme alerta constatado no site do INEP, “As informações disponíveis para consulta são referentes aos dados finais do Censo Escolar 2010, publicados no Diário Oficial da União no dia 20 de dezembro de 2010”. Exclui-se desse levantamento matrículas nas modalidades Ensino Médio Integrado, Ensino Médio Normal/Magistério ou técnico profissionalizante.

²⁴ Dados obtidos no portal da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, em 11 de março de 2011. <http://www4.pr.gov.br/escolas/fmPesquisaEscolas.jsp>

Figura 4 Distribuição de alunos do Ensino Médio em Londrina na rede pública e particular.



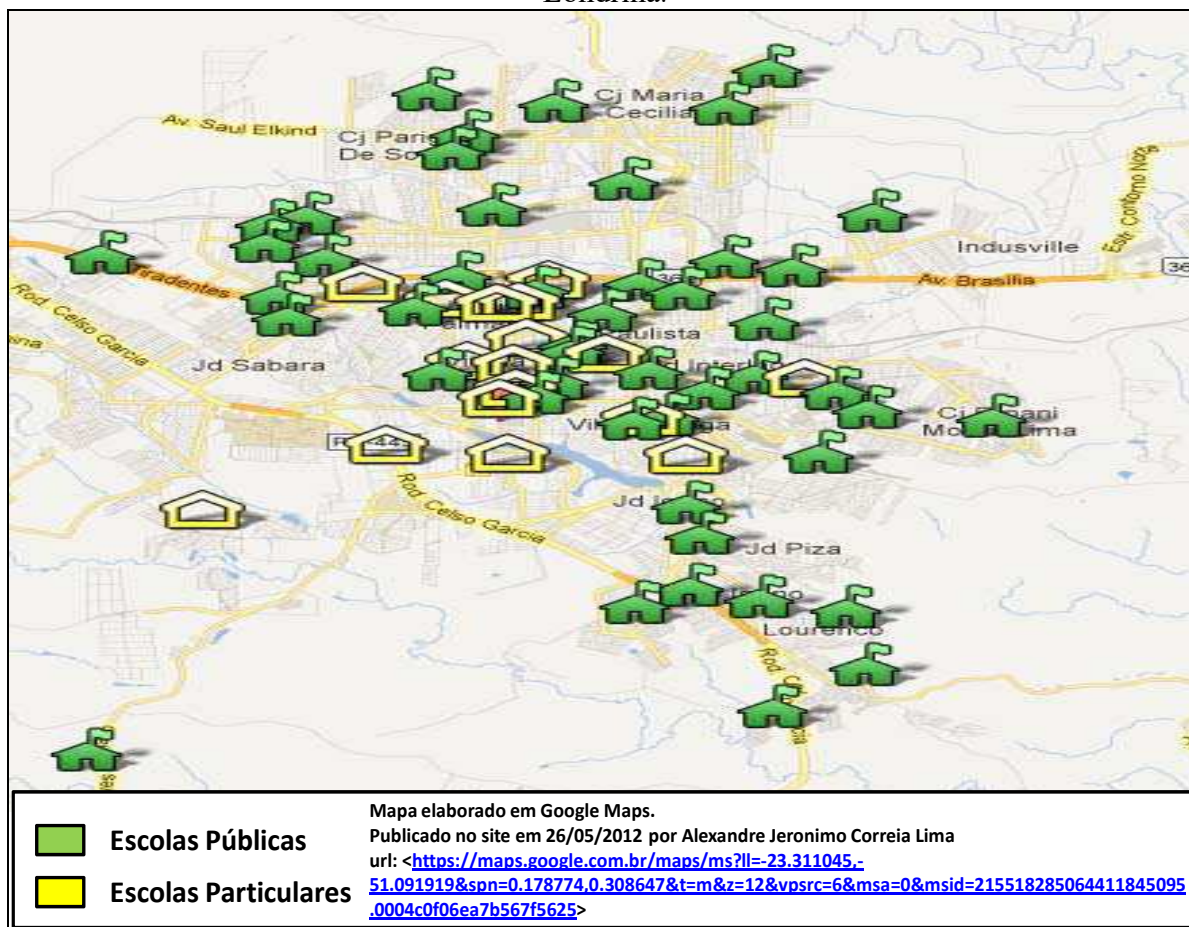
Fonte SEED (2010)

As escolas públicas de Londrina tinham, em média, 347,84 alunos, enquanto as particulares tinham 235,12 alunos. Isso indica que as escolas públicas têm maior concentração relativa de alunos. Ainda que esse dado nada informe a respeito da quantidade de alunos por professor, ou da quantidade média de alunos por sala de aula, ele informa que as escolas públicas do município possuem, em média, mais alunos por escola do que as escolas particulares, o que implica afirmar que essas escolas são grandes campos diários de socialização da cidade.

Através da localização da distribuição geográfica das escolas no município (Figura6)²⁵, nota-se a existência de uma concentração de escolas nas regiões centrais da cidade.

²⁵ Este mapa pode ser acessado no endereço descrito na figura. Por razões gráficas, cinco escolas situadas nos distritos da cidade não aparecem no presente mapa. São elas: WARTA, C E DA-EF M; MARAVILHA, C E DE-EF M; PAQUERE, C E-EF M; GUARAVERA, C E DE-EF M; MARIA HELENA DAVATZ, C E PROFA-EF M.

Figura 5 Mapa da oferta do ensino médio por escolas públicas e particulares em Londrina.



Fonte Google Maps (2012)

Nota-se que a concentração das escolas na região central da cidade é ainda mais acentuada no caso das unidades particulares²⁶. Os extremos da zona norte e da zona sul da cidade são atendidos exclusivamente pela rede pública estadual – nenhuma escola particular encontra-se instalada nestas regiões; o mesmo pode ser afirmado em relação aos distritos rurais.

Todos esses dados (número de matrículas em escolas de grande porte e concentração de escolas na região central) orientaram a pesquisa no sentido de investigar, primeiramente, uma escola pública de grande porte da região central da cidade. Isto pelo fato de ela servir como representante do grupo de escolas com a maior parte do total de alunos do

²⁶ Tendo em vista que as regiões periféricas do município possuem menor poder de consumo, a concentração das escolas particulares no centro indica o descompromisso da iniciativa privada com a necessidade premente de integração social, via acesso à educação. Cabe ao Estado o ônus exclusivo de ofertar o Ensino Médio nas regiões mais precárias. A escola particular (St. James) mais afastada do centro da cidade fica na região sudoeste, onde também se encontram os condomínios fechados luxuosos (Alphaville, Royal Golf, Royal Tênis etc.).

Ensino Médio em Londrina, reunindo alunos de várias regiões da cidade dentro de seus muros. Supõe-se que o impacto do discurso sociológico nessas escolas reverbera de maneira mais ampla.

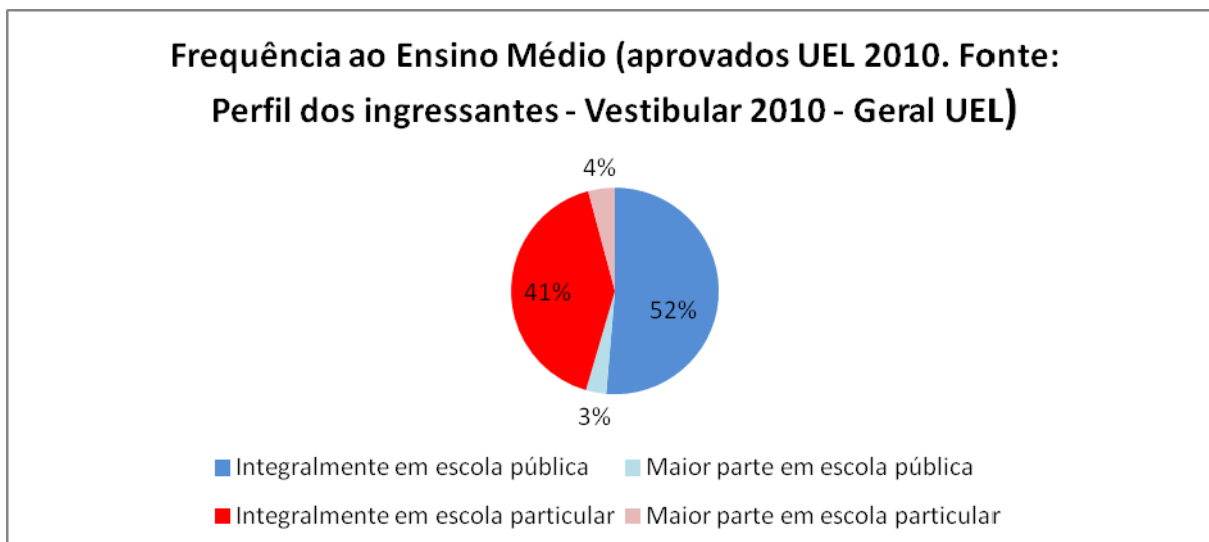
As escolas de grande porte, especialmente aquelas com mais de 700 alunos, são relativamente mais antigas do que as escolas menores. Possuem alunos vindos de diversos bairros e de diversas faixas econômicas. Essas escolas podem ser caracterizadas pela heterogeneidade de seus discentes. Uma escola que se encaixa neste perfil e que oportunizou a realização da pesquisa foi o IEEL (instituição que está localizada no centro e é a segunda maior da cidade).

Os dados também indicaram a necessidade de se realizar semelhante pesquisa em alguma escola particular. Há um desconhecimento público sobre o que se passa dentro dos muros das escolas particulares. Algo intrigante a respeito destas escolas é o fato de não disponibilizarem fácil acesso aos dados referentes à oferta de ensino, à matriz curricular, à regência por disciplina e, especialmente, ao valor da mensalidade. Isso nem no portal da secretaria de educação, nem nos sites das próprias escolas, os quais são repletos de propagandas, mas não informam o projeto político pedagógico, a quantidade de matrículas e nem as características do corpo docente. Isso, por si só, já justificaria uma incursão mais séria a fim de saber como se pratica o ensino da disciplina de Sociologia dentro dessas escolas. Mas o que caracteriza o argumento da justificativa desta pesquisa é a questão do acesso desproporcional dos alunos egressos dessa dependência administrativa às esferas superiores de ensino.

O caso exemplar é o perfil do aprovado no vestibular da principal instituição de ensino superior da cidade, a Universidade Estadual de Londrina (UEL). É possível perceber (figura 7) que parte substancial (45%) dos aprovados no vestibular da UEL de 2010 realizou o Ensino Médio em escolas da rede particular²⁷.

²⁷ Estes números são ainda mais expressivos nos cursos com maior concorrência. Na UEL, o caso exemplar é o curso de medicina, no qual 82,28% dos aprovados frequentaram integralmente, ou na maior parte do período de Ensino Médio, escolas particulares. Fonte: UEL/PROPLAN “Perfil dos ingressantes – Vestibular 2010 – Medicina” url: http://www.uel.br/proplan/aval-institucional/perfil2010/MEDICINA_INGRESSANTES2010.pdf.

Figura 6 Distribuição de candidatos aprovados no vestibular da UEL de 2010



Fonte PROPLAN/UEL: Perfil dos integrantes – (Vestibular 2010)

Outro dado que aponta para a desigualdade no acesso à UEL é a renda familiar média dos aprovados no vestibular. Nesse quesito, 50% dos aprovados recebiam mais de 5 salários mínimos por domicílio (UEL/PROPLAN, 2011), enquanto apenas 32% dos domicílios de Londrina declararam possuir renda familiar acima de 5 salários mínimos (IBGE, 2010). É importante considerar que esses dados poderiam ser ainda mais desiguais se não houvesse políticas de ação afirmativa e a política de cotas (cotas raciais e cotas para alunos egressos dos sistemas públicos de educação básica), aplicadas pela UEL desde 2004. Isso pode ser confirmado ao se buscarem os mesmos dados, mas agora referentes ao ano de 2003. Nesse ano, o percentual de aprovados no vestibular que possuíam renda domiciliar acima de 5 salários mínimos era de 67%²⁸.

A presença dos alunos egressos de escolas particulares presente no Ensino Superior resulta em significativas implicações no jogo de forças que baliza as disputas em torno do currículo e da educação. Esses alunos serão parte significativa daqueles que levarão o código sociológico, recontextualizado pelo processo ativo da prática escolar (BERNSTEIN, 1996) para o campo acadêmico. E mesmo não sendo maioria no curso de Ciências Sociais (30% dos aprovados em 2010, no caso da UEL), eles estão massivamente presentes nas principais universidades, em vários outros cursos. Esses cursos, como Direito, Medicina, Arquitetura, Economia, Administração, Jornalismo, Relações Públicas, Engenharia etc., modelam suas fronteiras juntamente com as Ciências Sociais. O conhecimento que os alunos

²⁸ Fonte: PROPLAN/ UEL. Pesquisas realizadas pela diretoria de avaliação e acompanhamento institucional- DAAI. url: <http://www.uel.br/proplan/?content=aval-institucional/pesquisas-daa.html>

trazem de suas escolas, tanto públicas como particulares, tem efeito ativo na produção acadêmica de conhecimento sociológico.

Nota-se que isso é pouco levado em consideração pelos departamentos universitários. Uma vez aprovados no “rito de passagem” do vestibular, não existe grande preocupação com os antecedentes escolares de seus “novos” universitários. Mas o que se pode afirmar, tendo como referência o esquema dinâmico da teoria da comunicação pedagógica em Bernstein (1996, p.239-249), é que o contexto da Escola não só reproduz certa relação de classe, através da implícita seleção, mas transforma *habitus*²⁹ de alunos que mais tarde levam consigo o potencial de transformar, na universidade, regras de funcionamento das disciplinas especializadas.

Os elementos básicos para a complexificação do aprendizado são construídos na Escola, sendo ela mesma agência recontextualizadora, responsável por transformações nos conhecimentos originados nas esferas superiores. Ainda que exista uma hierarquia entre universidades e escolas, não se pode dizer que se trata de uma relação de mão única. Determinados conhecimentos básicos, adquiridos no processo escolar, não são revisados e transformados na universidade; ademais, alguns desses conhecimentos são basilares no processo de especialização universitária.

A universidade é notavelmente, em nosso sistema social hierarquizado por distinções sociais de classe, produtora e reprodutora de ideias, de discursos e de agentes que regulam a divisão social do trabalho de controle simbólico na sociedade. Nos termos de (BERNSTEIN, 1996) e (SILVA, 2006, p.46-50) pode-se pensar na UEL, ou em qualquer outra universidade de maior proeminência regional, como uma agência de contextualização de conhecimento. Trata-se de um local de produção de conhecimento legitimado. Há, na agência contextualizadora “universidade”, um poder especial de amplificação das vozes.

Além disso, os agentes que ali se formam tendem a se tornar dominantes em seus campos especializados de prática pedagógica. Suas formações escolares anteriores e suas passagens pela universidade impactam em formas de controle que reverberam vastamente na sociedade. Um possível exemplo seria o caso de um juiz formado nas cadeiras universitárias de uma universidade como a UEL: o código sociológico apreendido na escola, e posteriormente na universidade, influencia em sua visão de mundo e de ser. Suas sentenças,

²⁹ “[...] el habitus como sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, enquanto estructuras estructuradas y estructurantes, son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes. Tales disposiciones encuentran una ocasión más o menos favorable para traducir se en acto en una determinada posición o trayectoria en El interior de un campo intelectual, que a su vez ocupa una posición precisa en la estructura de la clase dominante (BOURDIEU, 2002, p. 107).

baseadas em algum tipo de reflexão sociológica ou não, provocam alterações nas relações sociais de sua área de atuação prática. Alteram-se, sensivelmente, as relações de poder e controle das pessoas³⁰ ligadas àquele agente, podendo, inclusive, transformar o *habitus* do grupo específico de sua vara, instância, ou de esferas mais amplas. Isso acaba tornando-se combustível de uma das múltiplas determinações externas que influenciam os princípios de localização e de realização do discurso sociológico.

Em suma, entender também de que modo a Sociologia é ensinada e aprendida em escolas particulares e públicas fornece importantes pistas a respeito da formação das fronteiras da Sociologia em relação à Escola e às demais disciplinas escolares.

A escola particular que abriu as portas para tal investigação foi o Colégio Marista de Londrina.

1.2.2. O IEEL e o Marista

O IEEL é a segunda maior escola de Londrina, contando com 1038 alunos matriculados no ensino médio (Secretaria de Educação PR, 2010)³¹. Trata-se de uma escola central, de público variado, tanto no corpo discente como no corpo docente. Sua fundação data de 1945; é um colégio, portanto, de 67 anos, o que representa algo notável para um município de apenas 77 anos. O primeiro nome do IEEL foi “Escola de Professores de Londrina”. Essa instituição era responsável pela formação de professores normalistas, por meio do Ensino Normal de dois anos, inicialmente, posteriormente desenvolvido para três anos.

O nome Instituto de Educação de Londrina e a transferência para as atuais instalações ocorreram em 1963. “Em 1969, em conformidade com a resolução nº 01 do Conselho Estadual de Educação, o Instituto de Educação de Londrina passou a ter a denominação de ‘Instituto Estadual de Educação de Londrina’, sob a sigla de IEEL” (IEEL, 2008, p.2). Acompanhando a tendência nacional de universalização do ensino, a partir de 1973, o IEEL foi gradativamente abrindo turmas de primeiro e segundo grau (o equivalente aos atuais ensinos fundamental e médio). Além do magistério, a escola oferecia diversos cursos técnicos, tais como Publicidade, Redator Auxiliar, Tradutor e Intérprete, Contabilidade, Saúde, com habilitação básica e/ou plena.

³⁰ Utiliza-se a noção de pessoa e não indivíduo por pressupor uma relação social.

³¹ Este número passou para 1170 em 2012; destes, 681 estão matriculados no Ensino Médio regular (Secretaria de Educação 2012) Fonte: <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp> (02/05/2012)

Durante os anos 1980, vários destes cursos foram progressivamente extintos, havendo uma retomada a partir de 2004, consolidada atualmente com o retorno do curso técnico de Administração. Durante todo o período de funcionamento da escola, a formação de professores manteve-se em prática.

A orientação para a prática pedagógica, expressa no PPP da escola, fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica, seguindo recomendação da SEED. O programa curricular de Sociologia também segue as diretrizes do Estado do Paraná (DCEB/PR, 2008). Contudo, observa-se que não está consolidada entre os professores uma didática própria para a pedagogia histórico-crítica e que o encadeamento curricular proposto pelas diretrizes também é dificilmente cumprido com rigor. Em conversa com o professor de Sociologia, ficou claro que ele tem conhecimento do PPP da escola e das diretrizes³², mas também foi possível constatar que, para a aplicação desses encaminhamentos curriculares, existem muitos obstáculos, tanto no âmbito escolar, quanto em outras esferas³³.

O diagnóstico a respeito dos alunos, apresentado pelo próprio texto do Projeto Político Pedagógico da Escola, alega o seguinte:

A maioria dos alunos é proveniente de diversos bairros da cidade; tem residência própria, com renda familiar entre 4 a 5 salários mínimos; não trabalha e quando trabalha ganha menos que o salário mínimo. Nas atividades escolares alega como dificuldades principais: distância visível entre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem; trocas de professores e/ou desinteresse da família. Apesar destas dificuldades, vem para o colégio atraídos pela qualidade de ensino; acreditam que a função da escola é a da transmissão de conhecimento; consideram que a Educação Pública pode melhorar, mas que não depende só deles e dos professores, mas de todo o sistema educacional (IEEL, 2008, p. 4).

Este levantamento realizado pelo colégio é um passo inicial para pensar a questão da eficácia da instituição no anseio de ser espaço privilegiado de transmissão dos conhecimentos científicos. Antes de confrontar tal diagnóstico com o que foi possível observar nos acompanhamentos realizados em 2011, interessa ressaltar a preocupação dos agentes de controle da comunidade escolar em entender as dificuldades e as intenções de seu corpo discente. Tal dado revela a presença de traços de orientação para a ação utópica nos

³² Tanto em relação às diretrizes, quanto em relação ao PPP da escola, o professor se vê não apenas como adquirente, mas sim como agente de controle simbólico.

³³ Neste ponto, em mais de uma ocasião, o professor comentou a respeito das possibilidades de contribuição da Universidade em auxiliar na produção de estratégias para a implementação de uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Em sua trajetória como docente, este professor recebeu e continua recebendo vários estagiários universitários, mantendo viva sua ligação com a Universidade. Atualmente, participa como professor colaborador do projeto de pesquisa, ensino e extensão, LENPES.

agentes que trabalham nesta instituição. A respeito de seu corpo docente, consta no PPP o seguinte.

O corpo docente é composto por professores cuja grande maioria tem especialização (pós-graduação) e mais de 20 anos de profissão. Buscam avançar no domínio dos recursos tecnológicos, para implementar em suas aulas, mas muitos consideram que há necessidade de maior assessoria e formação neste sentido. Quanto à metodologia consideram que a atividade extraclasse pode complementar o trabalho de sala-de-aula, e participam de projetos sempre que viáveis. Pretendem ficar na profissão até se aposentar e apontam as condições de trabalho como os fatores mais importantes na profissão (seguidos por **salário**, trabalho da equipe pedagógica e trabalho interdisciplinar). Com relação à escola a grande maioria alega ter escolhido o IEEL por opção própria e aponta como maiores problemas à **indisciplina dos alunos** e a **estrutura física**, que necessita de ampla reforma. Destacam os seguintes problemas que afetam a aprendizagem: **falha na comunicação e falta de articulação do grupo; rotatividade de professores; falta de hábito de estudo dos alunos; número excessivo de alunos na sala-de-aula**. No âmbito macro veem o aluno da escola pública dividido em dois grupos: **alunos mais e menos comprometidos**, mas em quem vale à pena investir e a escola como uma Instituição que tem a função social de ensinar e educar. Consideram que a escola deve investir em projetos de leitura; na parceria entre escola e família; no compromisso de priorizar a ética e respeito para com a instituição e o ser humano. Apesar das dificuldades são otimistas ao afirmar que acreditam que a escola pública pode melhorar. (IEEL, 2008, p. 4).

As questões levantadas pelos professores a respeito das dificuldades das condições de trabalho e os maiores problemas da escola estão inter-relacionados. E mesmo não sendo o alvo específico deste trabalho, a questão do comprometimento dos alunos frente ao valor social atribuído à escola pode ser debatida a partir do que foi possível observar.

Percebe-se pelo texto do PPP que a Sociologia exerce um papel de liderança quando o assunto é relativo a interferências estruturais externas sobre as questões didático-pedagógicas. Também foi possível notar que o professor de Sociologia incorpora essa liderança na sala dos professores. Em mais de uma oportunidade, presenciou-se a situação de outros professores procurarem o professor de Sociologia para discutir a respeito de problemas com os alunos, com a prática pedagógica, com a secretaria de educação e com a escola.

A relação entre professores, equipe pedagógica, direção e demais funcionários parece amistosa e mais horizontal do que vertical. Fato que condiz com a estrutura organizacional da escola. Internamente, no topo da hierarquia institucional, figura o Conselho Escolar, “um órgão colegiado representativo dos diferentes segmentos que compõem a Comunidade Escolar, sendo o mesmo, presidido pela Direção do Estabelecimento de Ensino” (IEEL, 2008, p. 35). Para assuntos didático-pedagógicos, existe outro conselho,

composto por professores, pedagogos, direção e representantes dos alunos, o Conselho de Classe. Durante o período observado, não se ouviu falar de ações diretas do Conselho Escolar, mas o Conselho de Classe era assunto recorrente na sala dos professores.

Notou-se, discretamente, certa insatisfação dos docentes em relação à burocracia da escola. Essa insatisfação se mostrou mais evidente quanto aos procedimentos de controle operacionalizados pela SEED, tais como o preenchimento manual dos livros de controle e das pautas.

Dia 03/10/2011; trecho do diário de campo: *“Cheguei ainda na primeira aula e encontrei o professor na sala dos professores passando as notas no livro. Ele demonstrou grande descontentamento com a tarefa. A passagem das notas para o livro é uma atividade enfadonha e consome muito tempo dos professores. Tempo que poderia ser utilizado para melhor preparo das aulas.”*³⁴

Mesmo que esta questão apresente-se como fator de menor importância no Marista, o professor desta escola também demonstrou descontentamento com alguns procedimentos como a entrega de boletins, conforme o trecho do diário a seguir. *Finaliza a aula para realizar a entrega de boletins. O professor demonstra irritação com a necessidade de realizar esta tarefa. Consome um tempo precioso de sua aula. Alunos vão até a mesa dele para receber o boletim. Assinam uma lista e voltam para os seus respectivos lugares.* (Data: 15/05/2012).

Não existe no IEEL uma preocupação exacerbada com os vestibulares, como é possível notar no Marista. O que parece estar em jogo é o diploma de conclusão do Ensino Médio para boa parte dos alunos, o técnico-profissionalizante para outros. Alguns (poucos) professores parecem estar empenhados na busca da aplicação dos anseios do PPP da escola, tal como propõe o próprio documento:

Desta forma, o IEEL apresenta como finalidade “[...] tornar acessível o domínio dos princípios que estão na base da emancipação da classe trabalhadora, quais sejam - os princípios científicos, na totalidade de relações que os determinam, (sejam de nível econômico, cultural, ético, político, ou de qualquer outra área) - levando os alunos à consciência crítica e a mobilização a favor da transformação da prática social, numa perspectiva humanizadora das relações” (IEEL, 2008, p.22).

Foi possível notar, por meio das observações na sala dos professores, que alguns docentes aparentam apatia e desmotivação em relação às propostas utópicas do PPP da escola, agindo de maneira a evitar o conflito em face de possíveis constrangimentos. Esses

³⁴ Quando se utilizam trechos literais do diário de campo, optou-se pela formatação textual em *itálico*.

docentes passam a impressão de não estarem dispostos ou interessados a entrar em possíveis conflitos com as agências de controle simbólico, com os alunos e com a restante comunidade escolar para executar planos mais pretensiosos, no que diz respeito à ampliação da socialização de conhecimento elaborado. Nota-se que parte dos professores, por diversas razões, entra e sai das salas o mais rápido possível, sem reservar tempo para discutir os caminhos da escola com os demais colegas. Perpetrar-se-ia grave inferência se a esta postura prática fosse atribuída alguma espécie de problema individual dos professores. Da mesma forma que o enquadramento de um discurso pedagógico condiciona expectativas e respostas em sala de aula, ele também o faz fora dela, condicionando professores e demais agentes escolares a determinadas posturas práticas em relação ao universo escolar. A recorrente justificativa para esta postura prática reside na questão que se considera como um dos maiores problemas da prática pedagógica escolar, a indisciplina³⁵. E de fato foi possível observar diversas manifestações do que se convencionou chamar indisciplina presentes na escola. Porém, a indisciplina, como conjunto de micropráticas transgressivas é, antes de problema fundamental, efeito aparente de causas mais profundas. A hipótese que poderia ser perseguida como causa mais incisiva da combinação destes problemas (apatia docente e indisciplina discente), encontra-se em um complexo de fatores externos e internos que se projeta da base material, mas concretiza-se no campo de controle simbólico cooperando para a depreciação da noção de escola pública e do “professor do Estado”.

Essas questões também entram em jogo na prática da disciplina de Sociologia, e a reação do professor e dos alunos em relação ao choque do discurso sociológico com a indisciplina é fator determinante para a construção do código sociológico escolar. Felizmente, para efeitos analíticos, a situação de encontro do fenômeno da indisciplina com a explicação sociológica ocorreu nas duas escolas observadas.

O Marista de Londrina foi fundado em 1955 e é a terceira maior escola particular do município, contando com 329 alunos matriculados no Ensino médio. O Marista pertence a uma rede internacional de escolas confessionais católicas, ligadas ao Instituto dos

³⁵ Julio Groppa Aquino desnaturaliza o conceito de indisciplina, apresentando uma visão mais concreta do que se pode chamar de indisciplina escolar:

“[...] a noção de indisciplina circunscrever-se-ia à refração à ordem regimental em vigor em determinado âmbito institucional ou, no limite, como invalidação desta. Mais especificamente, os atos indisciplinados, em sua maioria, atêm-se à violação das normas operacionais e de convívio ali norteadoras, seja por sua obscuridade ou rigidez excessivas, seja por sua implausibilidade ou, ainda, sua ineficácia (AQUINO, 2003, 2007). E aqui, de modo adversativo a boa parte das produções bibliográficas que definem a indisciplina escolar a reboque de determinada acepção teórica pontual, adotamos uma definição concreta e, a nosso ver, suficientemente elucidativa: trata-se de um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno” (AQUINO, 2011, p. 468).

Irmãos Marista, fundado em 1817, na França. Além das escolas, o grupo também possui universidades, editoras e outras entidades ligadas à educação e à religião. No Brasil existem 16 unidades semelhantes à de Londrina³⁶.

A aberta confissão católica da escola não aparenta interferir diretamente na prática pedagógica das disciplinas que possuem ciências de referência. A proposta pedagógica disponibilizada pelo Marista não revela muito sobre os detalhes dos procedimentos didáticos utilizados, mas supõe-se que a ênfase em preparar os alunos para os exames de vestibular limite a penetração mais enfática do discurso religioso na prática pedagógica escolar, ao menos nas disciplinas cobradas nesses exames. Durante as observações, o professor teve que se ausentar para participar de um encontro nacional dos professores de Sociologia dos colégios Marista. O grupo Marista está elaborando, juntamente com seus professores da disciplina, uma proposta curricular e didático-pedagógica para o ensino de Sociologia, coerente com o padrão estabelecido pelo grupo.

Os alunos do colégio Marista, católicos ou não, são, em sua maioria, membros de famílias que possuem média ou alta renda. A mensalidade do primeiro ano do Ensino Médio em mais de R\$ 700 é uma evidência disso. As instalações do colégio são imponentes e muito bem equipadas. Além dos laboratórios, auditórios, ginásio, cantina, academia e o teatro, cada sala possui um computador e um quadro eletrônico. A sala dos professores é ampla e bem equipada, inclusive possui uma área anexa, chamada de sala de monografia. O colégio possui vários funcionários de apoio, inclusive uma equipe de segurança.

A Sociologia é uma das disciplinas que compõem a área das humanas. Durante as observações, o professor de História era o coordenador dessa área. Havia um esforço por parte dos professores da área em realizarem um trabalho coletivo. Porém, é notável que, não muito diferentemente da realidade observada no IEEL, os professores deste colégio dispõem de pouco tempo para realizarem um cuidadoso trabalho em conjunto. Assim como o professor de Sociologia, muitos deles lecionam em diferentes estabelecimentos, além do Marista. Aqui, não é tanto a rotatividade de professores que afeta o desempenho do trabalho coletivo, mas sim a rotina itinerante dos mesmos em diversos colégios.

A relação entre professores, equipe pedagógica e direção, apesar de parecer bem amistosa, não é horizontal como no IEEL. Há uma clara hierarquia interna, na qual figuram no topo a direção educacional e, acima dela, a direção geral. A estrutura

³⁶ Mais informações em: <http://www.marista.org.br/>

organizacional da escola é bem hierarquizada. Durante o período observado, foi possível perceber a importância e a autoridade da direção educacional e da direção geral, em relação aos alunos, professores e comunidade externa.

Em conversas informais, o professor confessou gostar de trabalhar nesta escola porque a equipe de apoio lhe fornecia os meios necessários para o desenvolvimento de seu trabalho com os alunos. E de fato, foi possível constatar como funciona esse apoio, tanto no sentido de facilitar a prática docente, como no sentido de respaldar a autoridade do professor em sala de aula.

Pode-se dizer que a indisciplina, tal como um problema apresentado no IEEL, não aparece evidente no Marista³⁷. Isso não é um dado que possa ser simplesmente contemplado como benefício puro. Tal como no caso anterior, a presença ou a ausência da indisciplina remete a causas mais profundas que devem ser cuidadosamente investigadas.

Uma questão central no colégio é o objetivo geral de preparar os alunos para os exames vestibulares. Muito mais do que diploma de conclusão do Ensino Médio, os alunos entendem a escola como uma academia de preparação intensiva para o exame do vestibular, o que lembra os resultados da pesquisa de Reses 2004³⁸ (Capítulo II), nos quais as representações dos alunos sobre a disciplina de Sociologia estavam intimamente relacionadas com o problema do acesso ao ensino superior. As taxas de aprovação e as médias no ENEM são indicadores de que o colégio é bem sucedido neste objetivo. Os professores do Ensino Médio, inclusive o de Sociologia, empenham-se em preparar os alunos para os exames de admissão universitários. Para isso, existe desde o primeiro ano, além de programas curriculares que seguem os editais universitários mais procurados pelos alunos, a prática de provas simuladas, semelhantes às dos vestibulares mais concorridos do país.

Na própria fala do professor é possível perceber como a meta de passar no vestibular é utilizada como mecanismo de regulação da prática pedagógica. Isso vai ficando mais intenso nos anos finais do ensino médio. Os alunos do terceiro ano até deixam de participar da tradicional gincana do colégio, para dedicarem-se exclusivamente à missão de se prepararem para passar no vestibular. Essa fixação pela aprovação no vestibular aproxima o Marista dos demais colégios particulares, e mesmo que o expresse sua proposta pedagógica

³⁷ Antes da ida a campo, cogitou-se a hipótese de existir na escola algum tipo de obstáculo para a prática do ensino derivado de uma possível relação entre alunos e professores e, em sentido mais amplo, entre pais e escola regulada por códigos e valores baseados nas relações de consumo entre clientes e fornecedores, nas quais os primeiros seriam os clientes consumidores que desejariam pedagogias e didáticas personalizadas para seus filhos, e os segundos os fornecedores do produto desejado. Mas tais relações não foram percebidas com a ida a campo.

³⁸ RESES, Erlando....*E com a Palavra: Os Alunos*. Dissertação de Mestrado, UNB, 2004.

ênfase o que eles chamam de formação integral de “bons cristãos e virtuosos cidadãos”³⁹ por via das competências, é impossível não notar como impera nos corredores, nas salas e nas falas de alunos e professores a preocupação com o desempenho no vestibular, antes das demais atribuições às quais a escola se propõe. A disciplina de Sociologia não foge ao programa de preparação para o vestibular, e isso promove impactos em sua prática.

Em síntese, existem algumas diferenças significativas entre as duas escolas, destacando-se entre elas:

a) As características do corpo docente. No caso do IEEL, professores de carreira no Estado e temporários, com alta rotatividade. No caso do Marista, professores de carreira no ensino particular, geralmente empregados em várias escolas. Em ambos os casos, percebe-se a precariedade do trabalho docente na educação básica. Além da questão dos salários, questionada em ambas as esferas, a intensa carga horária semanal e o pouco tempo para atividades complementares de formação, de pesquisa e de lazer são queixas recorrentes.

b) As características dos alunos. Existe uma diferença econômica entre os alunos das duas escolas. Essa diferença talvez não possa ser interpretada exatamente da mesma forma de Bourdieu em seus trabalhos sobre a educação. Entretanto, os impactos dessa desigualdade na realidade das escolas e na prática da disciplina de Sociologia são reais, especialmente quando se enfoca a perspectiva do valor social atribuído à escola pelos alunos.

c) Os projetos políticos pedagógicos. O IEEL possui um projeto político pedagógico com fins voltados para a transformação (emancipação) da realidade de desigualdade de classes, e mesmo que existam obstáculos enormes para pô-lo em ação, nota-se uma genuína preocupação em produzir estratégias para a solução dos problemas que se apresentam na escola, frequentada por alunos provenientes das classes dominadas, economicamente. O Marista possui um projeto de sociedade na qual impera a fraternidade cristã, para isso o processo escolar deve estimular e desenvolver nos homens competências adequadas para esta sociedade. Contudo, a escola trabalha com um público que já tem origem, majoritariamente, em classes dominantes da sociedade, sua preocupação em manter um ensino que proporcione o acesso dos herdeiros dessas classes às esferas superiores de ensino se sobrepõe aos anseios expressos em seu projeto de sociedade fraterna. Pode-se dizer que,

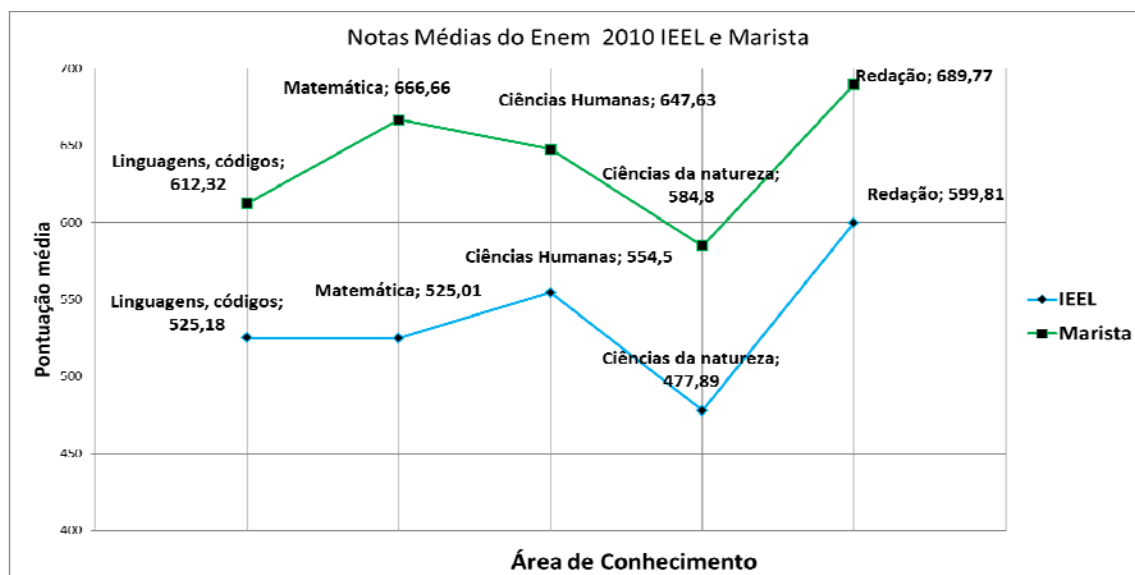
³⁹ “O Colégio Marista se propõe a desenvolver equilibradamente em seus educandos os aspectos físicos e estéticos, sua afetividade, sua inteligência e conhecimento, sua dimensão comunitária e social, a formá-los nos valores humanos e cristãos e abri-los à sua própria transcendência para reconhecer o sentido das coisas, dos outros homens e de Deus em suas vidas” (Colégio Marista, 2012, s/p in. url: <http://www.marista.org.br/o-colegio-proposta-pedagogica/D568>).

em termos formais, os projetos diferem no objetivo social, mas são igualmente utópicos. O IEEL visa à transformação da sociedade, e o Marista a transformação do indivíduo, no sentido de “recuperar” uma visão de mundo cristão-fraterna. Mas ambos não se concretizam, ou se concretizam apenas parcialmente na prática escolar.

d) A estrutura organizacional. O IEEL trabalha por meio de conselhos internos e externos. Pelo fato de todos responderem, em última instância, para um mesmo empregador, o Estado, não há uma forte hierarquização entre os diversos membros da comunidade escolar, exceto aquelas que já se impõem das relações sociais externas, por exemplo, como a estabelecida entre os zeladores e os professores. Já no Marista, os diretores possuem um poder mais incisivo em relação aos professores e aos demais funcionários que se apresentam na condição de empregados.

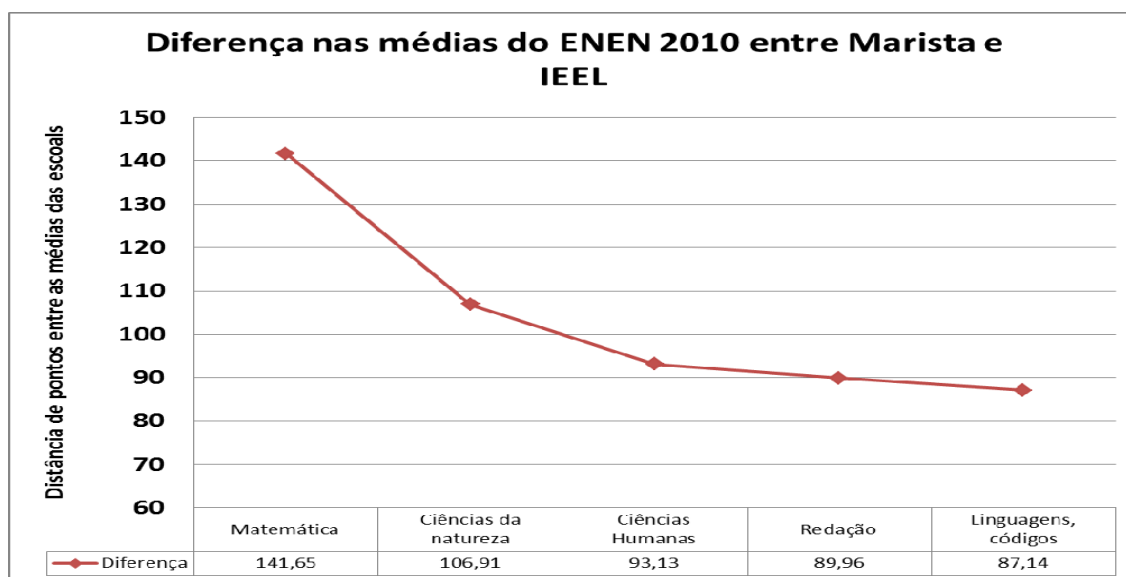
Ainda entre as diferenças, talvez o que mais chame a atenção é a desigualdade nos respectivos desempenhos das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). As figuras 8 e 9, a seguir, demonstram a comparação das duas escolas observadas, em relação ao desempenho no exame.

Figura 7 Comparação entre as escolas pesquisadas das notas médias do Enem 2010



Fonte MEC/INEP (2012)

Figura 8 Diferença nas notas médias do Enem 2010 entre o Marista e o IEEL.



Fonte MEC/INEP (2012)

Mesmo com todas essas diferenças elencadas, é possível afirmar, a partir do que foi investigado, que em termos da formação/transformação do discurso sociológico, via prática da disciplina escolar de Sociologia, há entre as duas escolas mais semelhanças do que diferenças. Muitas questões relevantes à prática de ensino de Sociologia estão presentes em ambas as escolas. Os maiores desafios e também algumas possibilidades para o salto cognitivo, necessário ao desenvolvimento do raciocínio sociológico, encontram-se indistintamente nas duas escolas.

As respostas dos alunos e os impactos nas escolas da presença da disciplina de Sociologia podem resultar em caminhos bem diversos, mas os limites epistemológicos e ontológicos trazidos pela sociedade, expressos pela impressão inicial dos alunos diante do conhecimento sociológico, são bem semelhantes e estão em íntima relação com os sentidos atribuídos à Sociologia.

2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À SOCIOLOGIA

O discurso sociológico brasileiro tem se construído em meio a embates de sentidos atribuídos à disciplina de Sociologia. Isto pode ser percebido especialmente na etapa escolar do processo de recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. Nessa etapa, múltiplos sentidos disputam a hegemonia da orientação da mensagem sociológica. Cada sentido está vinculado a um diferente projeto de sociedade e carrega a marca de relações específicas com a escola, com o sentido da educação e com a formação da nação. As observações realizadas nas duas escolas pesquisadas encaminham a uma reflexão no sentido de que a disciplina de Sociologia, atualmente ensinada, ainda incorpora sentidos e aspirações de projetos do passado, especialmente relacionadas àqueles dos primeiros anos de sua introdução como disciplina escolar no Brasil. Isso se apresenta como um dado observável mais nas práticas pedagógicas do que nos planos curriculares.

Debruçando-se de forma mais intensa sobre essa questão, Eduardo Carvalho Ferreira (2001) discute a relação de cumplicidade entre o sentido da disciplina e as práticas pedagógicas, argumentando que esta relação define a própria noção de “conhecimento escolar de Sociologia” (FERREIRA, 2011).

O que buscamos foi, mais precisamente, investigar os elementos que dão forma e preenchem o sentido e conteúdo do ensino da disciplina escolar de sociologia, e assim, concluímos que a noção tem abarcado alguns significados que conferem a ela uma característica muito complexa, que é a transitoriedade entre as categorias ciência, cidadania e crítica que se relacionam para dar conta tanto do seu caráter científico quanto do seu compromisso social. Entretanto, essa situação é, ao mesmo tempo, causa e consequência de um problema teórico referente à lógica interna da construção da noção de conhecimento escolar de sociologia, a dizer, o conflito gerado pelo questionamento dos lugares que cada uma dessas categorias deve ocupar no interior da noção. Existe nesse ponto uma dúvida sobre a hierarquização dos saberes que compõem o conhecimento, pois, o ensino escolar de sociologia deve oferecer um tipo de conhecimento que sirva apenas como referência, por exemplo, o “reconhecimento” das questões sociais sem que se tenha a compreensão dos processos que as desencadeiam, ou então, deve preencher uma função de investigação e pesquisa social, mesmo considerando os limites escolares, no sentido do domínio do conhecimento científico. Qual o sentido mais apropriado? Devemos falar em transmissão, aquisição ou construção? Isso é importante à medida que coloca em evidência o fato de que a definição de uma noção de conhecimento escolar de sociologia dialoga com essas variáveis, e que essas têm produzido efeitos diretos nas práticas pedagógicas (FERREIRA, 2011, p. 123).

Os currículos oficiais (LDB, OCNEM, DCEB/PR) atualmente vinculam a Sociologia a um projeto educacional voltado especialmente para a cidadania, entendida, de maneira ampla, como direito e dever de participar da organização, construção e transformação da sociedade. Apesar das indicações curriculares, a noção de cidadania (verificável, em ambos os casos) disputa, na sala de aula, espaço com outros sentidos que já foram mais expressivos na estruturação do discurso sociológico. Esses sentidos aparentam habitar o ambiente escolar, tal como se fossem espectros que se materializam em determinadas modalidades de práticas pedagógicas. Isso ocorre de forma indireta e depende de determinados arranjos referentes aos princípios de enquadramento do discurso. Supõe-se haver determinadas formas de realizar o discurso que evocam modalidades e sentidos do passado.

Algumas pesquisas sobre diferentes momentos e de diferentes perspectivas, tais como: Meucci, 2000, Sarandy, 2004, Santos, 2002, Peruchi, 2009 e Reses, 2004, discutem a relação da Sociologia com diferentes tipos de projetos políticos. Entre estes e diversos outros trabalhos, a pergunta cabal que poderia ser realizada, seria: *Sociologia para quê?* As respostas mais representativas, de acordo com os momentos pesquisados, foram: para a modernidade, para o comportamento cívico, para a cidadania e/ou para a democracia.

Entre os sentidos da estruturação pedagógica do discurso da disciplina encontrados nas observações em campo, destacam-se dois conjuntos de realizações de práticas pedagógicas que poderiam, para fins analíticos, ser tipificados, como: 1º) Uma *Sociologia pragmática*, preocupada com os desdobramentos práticos imediatos dos conteúdos, no qual professores e alunos depositam na disciplina a expectativa de respostas prontas para os problemas sociais. A esse sentido supõe-se ser possível estabelecer uma relação de proximidade com aspectos da disciplina de Sociologia como parte dos projetos de modernidade dos anos 1920 e 1930. 2º) Uma sociologia “*personalista e politicamente correta*”, que, ao mobilizar o discurso de maneira pessoal, projeta identidades boas e más nos alunos. Nesse caso, as regras hierárquicas do enquadramento do discurso sociológico posicionam os transmissores e os adquirentes em posições antagônicas, sendo que o primeiro age como inquisidor e o segundo reage como réu ou vítima. Esse segundo tipo de prática vincula a disciplina de Sociologia a algum modelo de comportamento adequado, ora à ordem cívica, ora a alguma espécie de ordem civilizacional, ideológica ou utópica. Também é possível encontrar raízes históricas para essa modalidade na Sociologia, comparando-a com cenários dos anos 1930 e 1940 e, mais tarde, com a Educação Moral e Cívica.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRAGMÁTICAS E POLITICAMENTE CORRETAS.

No IEEL, em uma aula sobre a Ética protestante em Weber (31/10/2011, segunda-feira), o professor explicou o método estatístico que Weber utilizou para elaborar seus conceitos-chave. Falou a respeito da importância do protestantismo na tradução da Bíblia do Latim para o alemão. E problematizou da seguinte forma:

“Mas isso tem a ver com o quê? Seguir o Lutero e ficar mais rico?”

Trabalhou a resposta para esta problematização com a mudança do valor moral atribuído ao trabalho. Os alunos ficaram bem atentos com a narrativa fluente do professor, que relacionava, em sua fala, a interpretação bíblica com a noção compreendida e explicitada por Weber da ética protestante. Os alunos pareciam ansiosos para participar. Nesse momento foi possível notar o poder de sedução da teoria sociológica clássica. Aquilo que o professor estava falando dizia respeito às suas vidas. O trabalho como pesar ou como algo que dignifica. *“Como observador, a impressão que tinha era que os alunos se interessavam pelo que Weber propunha, mas ansiavam mesmo por uma opinião pronta do professor.”* Situações semelhantes foram observadas no colégio Marista, mais tarde. O que remete a ideia de a Sociologia ser uma ciência com missão prática imediata que não privilegia o desenvolvimento de um raciocínio crítico, mas sim a apreensão de respostas instrumentais para a realidade.

Dando prosseguimento, o professor utilizou a ideia de estigma do trabalho para entender a realidade sob a perspectiva católica. *“Trabalho é um castigo, coisa dura e ruim.”* Contrastou imediatamente com as noções de Dom e vocação, próprias da ética protestante. *“O trabalho dignifica, edifica o homem. Quem trabalha é sério.”* O professor falava como um verdadeiro intérprete dos enunciados que vocalizava. Quebrando sua interpretação e problematizando a questão perguntou para os alunos: *“Numa empresa, que tipo de empregado seria melhor, um que acha que o trabalho é castigo, ou dom?”* Estes pareciam satisfeitos por saberem dar uma resposta.

O professor seguiu perguntando: *“Nesta mesma lógica, como salvar almas?”* Desta vez, ele mesmo respondeu, retomando a interpretação *“Trabalhar duro, não ostentar e exercer a vocação em uma atividade profissional.”* Os alunos assentiram com a cabeça, como se concordassem com o valor moral contido na ideia, acima do problema sociológico da afirmação.

No final desta primeira aula, iniciou-se uma discussão generalizada. Os alunos problematizaram e discutiram o assunto. E desta vez, o sinal para o intervalo realmente

interrompeu o aprendizado, para lamento de poucos e alívio de outros alunos. O problema deste tipo de situação não se encontra na familiaridade do professor com o código elaborado sociológico do referido autor, mas sim nos efeitos do enquadramento do discurso sociológico. Ficou a impressão de que parte da mensagem de Weber – a forma de viver e trabalhar dos homens sob a ética protestante – foi recebida como um valor e não como uma construção social. Seria como se a Sociologia de Weber estivesse demonstrando racionalmente qual é o modelo de conduta mais eficiente para triunfar na sociedade. Seguindo esse tipo de enquadramento, o discurso da disciplina de Sociologia gera expectativas de respostas igualmente preocupadas com efeitos de posturas práticas.

Foi possível perceber nos dois casos uma expectativa em torno da disciplina para que ela auxiliasse coletivamente e individualmente com respostas diretas e de preferência comportamentais, para o avanço do processo civilizador (ELIAS, 1994a). Os exemplos mais recorrentes foram as associações dos conceitos de *ação social* (IEEL) e *solidariedade social* (Marista) com a ideia de trabalho beneficente, estabelecendo uma relação de proximidade entre a Sociologia e a caridade social. O fato é que essas espécies de representações, ou enquadramentos do discurso, não estão descoladas da memória do pensamento social sobre a educação e, especialmente, sobre o papel atribuído às Ciências Sociais, escolares ou acadêmicas. No caso, o papel de servir para prescrever estratégias para um projeto de “bem comum” de forma direta.

Essas situações exemplares demonstram certa expectativa dos alunos por respostas práticas para os problemas sociais e pessoais. Em recorrentes ocasiões, percebeu-se que os alunos aguardavam a opinião do professor sobre determinada questão. Antes de entrar no mérito de pensar se Sociologia serve ou deveria servir para responder adequadamente a essas expectativas, o problema que este dado traz à tona, diante do referencial de Bernstein, é o de que essas expectativas não são de forma alguma espontâneas, mas provocadas. A classificação e o enquadramento do discurso produzem formas de mensagem, mas também formas de resposta dessas mensagens. Simplificando, o enquadramento do discurso encaminha as condições para essa expectativa como resposta à mensagem sociológica. Os professores, ao transmitirem o discurso sociológico de uma forma específica condicionam os alunos a responderem da forma que melhor se adequar ao texto legítimo produzido (conhecimento) por essa forma de transmissão. Nesse sentido, a chave do problema pedagógico estaria em descobrir métodos de transmitir as mensagens com o maior domínio e consciência das expectativas de resposta que essas mensagens produzem.

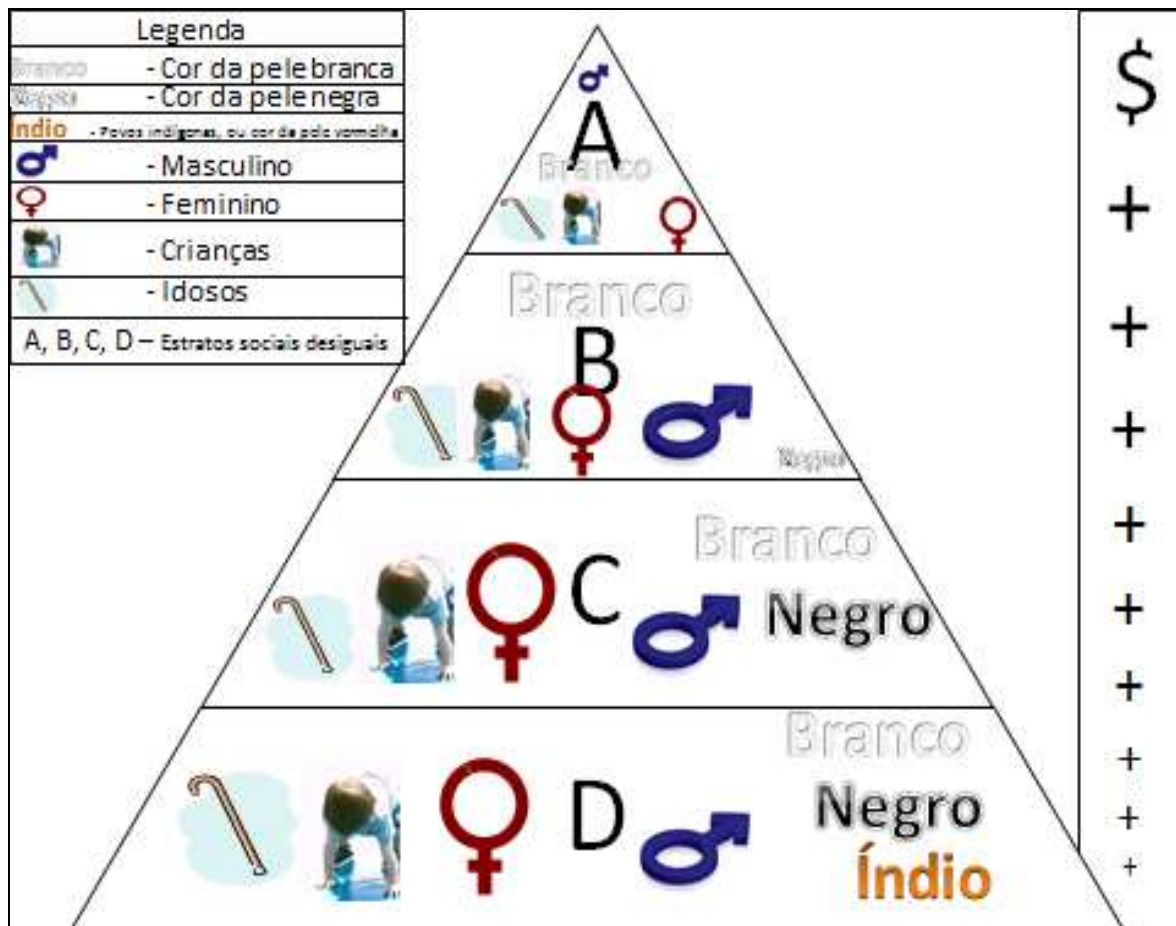
As consequências das expectativas de opinião pessoal, presentes no enquadramento do discurso desta modalidade de Sociologia pragmática, podem se desdobrar em uma prática pedagógica que aqui se denomina “*personalista politicamente correta*”. Isso ocorre, sobretudo, quando o discurso da disciplina se desloca do vernáculo científico para o pessoal.

Pode-se dizer que há uma espécie de versão atual de uma face autoritária da sociologia, revestida do que hoje se encaixa em uma definição de senso comum do politicamente correto. Isso não ocorre exatamente de maneira direta, trata-se de um efeito de determinadas práticas que modelam o enquadramento do discurso da disciplina. Foi possível notar que este tipo de enquadramento do discurso provoca respostas defensivas por parte dos alunos, por vezes, chegando a criar obstáculos para a apreensão dos conhecimentos elaborados. Em quase todos os casos nos quais foi possível estabelecer este tipo de interpretação, o discurso do politicamente correto encontra-se combinado com técnicas didáticas de mobilizar os alunos por meio de suas trajetórias individuais. E quando isso acontece, a tendência é a de que o discurso sociológico passe a posicionar o transmissor e o adquirente em posições opostas, nas quais o primeiro adota uma postura de denunciante (ou delator), e o segundo, de réu ou vítima. O tom denunciativo do discurso sociológico condiciona a expectativa de resposta da mensagem em textos que se desviam significativamente dos projetos curriculares oficiais; e mais, restringem o desenvolvimento de uma compreensão adequada da relação coerente entre os momentos lógicos do pensamento sociológico.

Exemplos dessas posturas práticas puderam ser observados nas duas escolas. No Marista, em uma aula sobre Desigualdade Social/ Estratificação social, um aluno comentou a respeito do maior prestígio conferido à classe média alta, utilizando o pronome pessoal. Por um lado, entender que ele faz parte de uma sociedade dividida e desigual é uma vantagem para o desenvolvimento do raciocínio crítico, pertinente ao trabalho intelectual da Sociologia. Por outro, considerar-se parte integrante da classe dominante, a partir de um encaminhamento do diálogo pedagógico para o plano pessoal, pode ser limitador de maiores mergulhos na questão das desigualdades sociais. Isso ficou mais evidente pelo aparente desconforto da turma quando o professor citou como exemplo a desigual relação deles com os diretores, com os zeladores e guardas da portaria do colégio. A esse respeito, citam-se alguns exemplos de situações que levam a uma reflexão em comum que pode ser entendida em termos de problemas da estruturação do discurso pedagógico da disciplina.

1) Naquela mesma aula sobre desigualdades, o professor construiu um diagrama em formato de pirâmide, no quadro, para ilustrar o que vinha discutindo a respeito da estratificação social. Segue uma reprodução livre da pirâmide desenhada no quadro.

Figura 9 Pirâmide da Estratificação Social. Marista 21/06/2012



Fonte Aula do Marista, adaptado.

Depois de longa observação, uma aluna percebeu que apenas brancos compunham o estrato no topo da pirâmide. Um aluno perguntou se o correto não seria desenhar a pirâmide ao contrário. Não foi possível entender se seu argumento era baseado na ideia de que aqueles que estão no topo são mais numerosos, ou se a pirâmide deveria ser desenhada assim para melhor representar a distribuição de poder e status na sociedade. De qualquer forma, sua ideia de analogia espacial da sociedade pressupõe uma visão de mundo baseada nos valores, ou informações de uma porção economicamente privilegiada da sociedade, da qual se entende como partícula e vocaliza a resposta da mensagem pedagógica a partir deste posicionamento.

2) Na aula em que se discutiu sobre o racismo, houve certa resistência dos alunos em legitimar o tema como um problema sociológico. Disseram a este respeito, *isto (o racismo) não aconteceu com tudo mundo*. Citaram como exemplo a mobilidade social dos jogadores de futebol. Mais uma vez, respondendo ao estímulo através de uma perspectiva pessoal.

3) Em uma aula sobre trabalho infantil, o professor perguntou se alguém na sala trabalhava. Três ou quatro alunos responderam que sim. Logo foi possível notar a diferença em relação à situação do IEEL. A mesma pergunta foi realizada nesta escola e apenas poucos alunos deixaram de levantar a mão. No Marista, um aluno disse que trabalhava na imobiliária do pai; outro fazia serviços, com uma conta no nome da mãe, para o *google* e um terceiro recepcionava os eventos da mãe.

Dando prosseguimento, o professor fez nova pergunta: *Tem alguém aqui que precisa trabalhar para ajudar a sustentar a família?* Ninguém respondeu. *Tem alguém aqui que faz atividade doméstica todos os dias?* Desta vez, quatro alunos levantaram as mãos. Todos eles realizavam atividades parciais como lavar a louça do jantar, limpar um banheiro. O professor insistiu na questão de que ninguém ali precisava trabalhar para sustentar, ou mesmo ajudar, a família.

Em seguida, perguntou se alguém conhecia a OIT (Organização Internacional do Trabalho). Ninguém se manifestou. Ele explicou que aqueles que responderam que trabalhavam, ou realizavam as atividades domésticas, realizavam atividades previstas em leis e também era o que moralmente se esperava das famílias em relação aos seus filhos, no processo educativo doméstico. Prosseguiu afirmando: *Nenhum de vocês exerce o trabalho infantil*.

Para instrumentalizar a discussão, o professor elaborou um esquema no quadro (com giz) simulando a trajetória de indivíduos de diferentes origens sociais. A intenção seria discutir a desigualdade de condições daqueles que exercem o trabalho infantil em relação aos que não necessitam exercê-lo. Durante a explicação do esquema e a informação de alguns dados da OIT, a respeito do trabalho infantil, o aluno que disse prestar serviços para o Google interrompeu e contou seu caso pessoal. Disse, de forma aparentemente defensiva, que, quando tinha dez anos, trabalhou coletando anéis de latas de refrigerante para juntar dinheiro, insistindo que se tratou de uma opção e que aprendeu muito com isso. O professor pacientemente perguntou se aquela atividade era indispensável para a sua sobrevivência e a da sua família. E desta vez o aluno negou com a cabeça, concordando resignado com a diferença entre sua situação e o problema social do trabalho infantil.

4) Ao conversar com os alunos, foi possível perceber que eles acreditam nas significativas diferenças entre aquelas crianças ou jovens que precisam trabalhar e os que trabalham sem a mesma necessidade. Um pequeno grupo de alunos sugeriu como exemplo a diferença entre os seus colegas de sala e alunos de um colégio de periferia. Disseram que apesar das maiores oportunidades, nem todos ali necessariamente seriam bem sucedidos ou teriam empregos lícitos, mas a maioria sim, ao contrário dos alunos das escolas de periferia, que salvo algumas exceções, não seriam bem sucedidos, ou enveredariam para o mundo do crime.

O que une todas estas situações [desde a defensiva reação do aluno diante da discussão sobre trabalho infantil ou o aluno que via a pirâmide da estratificação social do ponto de vista do dinheiro e do poder, até os colegas que associavam a periferia e a escola pública à criminalidade] é a resposta a uma mensagem que, implicitamente, acusa-os de algo, o pertencimento à classe dominante exploradora. Por mais próximo ou não da verdade como conteúdo, a desigualdade apresentada em forma de denúncia posiciona o adquirente da mensagem em uma linha de defesa, tanto no caso do algoz como no da vítima, antes mesmo da possibilidade do exercício de abstração/relação entre os momentos lógicos da teoria sociológica em questão. Não se trata de poupar ou não os alunos de suas responsabilidades como sujeitos sociais, ou de anestesiar os conteúdos sociológicos, mas sim de pensar em estratégias que viabilizem melhor a reflexão intelectual.

Em uma aula no IEEL (29/08/2011), o professor perguntou aos alunos se eles se consideravam parecidos com os alunos do programa televisivo “*Malhação*” (Rede Globo). Um aluno perguntou qual era a opinião do professor. Foi possível notar, pelo tom colérico do aluno, que essa pergunta foi mais uma demonstração de poder de reação do que de interesse genuíno. Então o professor insistiu: “*Quero saber da sua opinião.*” O aluno L., do fundo da sala, exclamou em tom irritado, “*Então você acha que todo mundo aqui nasceu em berço de ouro!?*”. Os demais alunos aplaudiram a resposta.

Nesse momento, o professor disse que o aluno havia feito uma mediação sociológica sem ser sociológico. Em seguida, passou a discutir o modelo de conduta passado pela novela, os valores, os tipos dos alunos (personagens), os dramas. O aluno J.H. comentou: “*Malhação é como propaganda de cerveja, no bar de verdade é bêbado caído!*”

Nota-se nas duas falas dos alunos a presença do conhecimento empírico da realidade social da qual fazem parte. Na primeira resposta, o aluno indigna-se com a pergunta e demonstra conhecer que o que se passa na televisão é fictício. O aluno deixou claro que associar aquela realidade à sua é uma conclusão falsa. Ele não teve que realizar nenhuma

reflexão de profundidade sociológica para falar o que falou. Ainda assim, mesmo referindo-se ao apreendido em suas experiências pessoais, a demora em responder demonstra algum constrangimento em admitir a realidade ou uma elaboração do raciocínio no sentido de organizar sua vivência pessoal e estabelecer conexões lógicas conflitantes com as apresentadas pelo programa televisivo. Nas duas possibilidades, há uma mobilização do aluno em relação ao saber, o que já constitui uma porta de entrada para a apropriação ou produção de conhecimento sociológico, pois é na relação lógica com os saberes, motivada por uma relação conflitante entre a interioridade e a exterioridade dos sujeitos, que se estabelece o campo propício para o desenvolvimento de qualquer raciocínio científico, especialmente o sociológico.

Na segunda fala, o exemplo utilizado pelo aluno está em conformidade com o que se pode chamar de raciocínio elaborado, pois ele estabeleceu uma generalização plausível de uma situação típica dos meios de comunicação. A única diferença em relação ao que se exige no enquadramento do texto legítimo é a fonte de seu dado. O dado apresentado pelo aluno não tinha embasamento em pesquisas científicas sobre o típico comportamento nos bares, ele afirmou aquilo partindo de sua experiência local em bares. O fato é que o professor também não havia condicionado o enquadramento do discurso em termos semelhantes àqueles legitimados em uma discussão sociológica, ou seja, baseado em dados, pesquisas, teorias e fundamentos lógicos.

Nos dois casos, foi possível perceber o alto potencial cognitivo dos alunos. O que indica que eles são plenamente capazes de desenvolver o raciocínio sociológico em seus estágios mais complexos, ou internalizarem o código elaborado sociológico, não só nos princípios de classificação como também nos de enquadramento. Mas a simplificação e a vulgarização dos saberes mais complexos são tendências nesses limiares provocados pela didática personalista ou politicamente correta da prática pedagógica. A impressão geral que se tem ao acompanhar o ritmo das escolas em seus cotidianos é a de que as formas de comunicação que enquadram o discurso na esfera pessoal, apesar de se proporem a facilitar a comunicação, acabam produzindo uma didática que restringe avanços no conhecimento elaborado. Sendo assim, no lugar de promover o árduo salto cognitivo em direção à socialização do código elaborado, a disciplina demora-se em discussões sobre as trajetórias individuais de alunos e professores, bem como na doutrinação de modelos certos e errados de conduta individual.

Outro tema que se aproxima desta reflexão é a questão do consumismo e da indústria cultural. As discussões apresentadas conduzem a exemplos em sala de aula que

demonstram como os alunos são consumistas e, portanto, contribuem para a reprodução desta sociedade desigual, banal e ambientalmente insustentável.

A familiaridade dos alunos com a noção de obsolescência das mercadorias e sua relação com a propaganda e com a ideia de consumismo demonstra como eles trazem consigo noções prévias sobre a circulação de mercadorias e sua relação com a propaganda e com o desejo. Citam como exemplo os aparelhos celulares e os *tablets*, o desejo geral em possuí-los e a rapidez até se tornarem “obsoletos”. Situam os consumidores como o problema e, portanto, eles próprios se assumem como tal.

Parte significativa dos alunos, quando confrontada por discursos inquisidores se orienta por sistemas de representações (MANNHEIM, 1968) da realidade comprometidos com a reprodução e estabilização (LOWY, 2003, p.10) da ordem vigente. Isto gera obstáculos para uma apreensão mais ampla da realidade, pensada a partir do arcabouço teórico e metodológico da Sociologia. Igualmente nas duas escolas, os alunos produzem respostas defensivas quando o discurso da disciplina enviesa⁴⁰ para o pessoal e/ou para a questão do comportamento correto, adequado ou errado.

Tanto a modalidade pragmática quanto a personalista e politicamente correta podem apresentar-se travestidas de conservadoras ou revolucionárias e podem estar ligadas, no plano curricular, a qualquer projeto de sociedade. O problema é de ordem pedagógica. A expectativa de resposta de uma inquisição em tom de denúncia marxista não tende a ser diferente de uma liberal ou funcionalista. O que se argumenta é que essas práticas estão enraizadas em sentidos historicamente construídos e atribuídos à Escola e à Sociologia; revisitá-los, portanto, seria uma alternativa coerente para entender as práticas atuais.

2.2 SENTIDOS HISTORICAMENTE ATRIBUÍDOS À ESCOLA E À SOCIOLOGIA NO BRASIL.

As fundações do discurso sociológico no Brasil estão intimamente ligadas à formação do sistema nacional de educação e às aspirações de modernidade presentes, de maneira mais acentuada, na primeira metade do século XX. A busca pelo entendimento do sentido atribuído à Sociologia no processo histórico de construção de seu discurso científico, em estreita relação com a formação do sistema educacional no Brasil, é uma questão que não só inspirou praticamente todos os trabalhos da área, como também vai muito além do que seria possível discutir neste espaço.

⁴⁰ É salutar lembrar que em termos de produção de conhecimento, em uma perspectiva da Sociologia do Conhecimento, enviesar não significa exatamente desviar, ou anular o conhecimento, trata-se de uma característica da recontextualização pedagógica que sintetiza o conhecimento social.

Com um breve resgate da história do sistema nacional de ensino e com o apoio de algumas pesquisas selecionadas, é admissível estabelecer algumas elaborações a respeito de como a Sociologia foi legitimada durante o século XX inteiro. E ainda que as referências teóricas e metodológicas dos diferentes trabalhos sobre o tema ensino de Sociologia sejam significativamente diversas, eles fornecem ricas informações a respeito de um processo mais geral pelo qual o discurso sociológico vem se produzindo e reproduzindo.

No livro “*Um Enigma Chamado Brasil*” (2009), organizado por André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz, é possível perceber como a questão da educação relacionada a projetos de sociedade, presentes na formação do pensamento nacional, está intimamente ligada à intermitência da Sociologia nos currículos escolares. Através das análises dos grandes intérpretes do país – desde os tempos imperiais até a geração de Otávio Ianni – nota-se que, paralelamente à formação de uma tradição intelectual nacional, os projetos da construção da modernidade no Brasil envolviam intensas discussões sobre a formação, o propósito e a necessidade de um sistema abrangente de educação e ciência no país. Destacam-se, por exemplo, nesta questão, importantes figuras do pensamento social nacional como Manoel Bomfim (1868-1932), por ter sido pioneiro na crítica ao “racismo científico”, depositando na educação “a condição de formação de uma esfera social produtora de uma solidariedade forte o suficiente para fazer frente ao poder do Estado autocrático herdado da colonização portuguesa” (BOTELHO, 2009, p. 128); Mário de Andrade (1893–1945), por ter participado ativamente da operacionalização dos projetos modernistas como liderança intelectual “de estatura nacional” (BOTELHO, 2009, p.167).; Gilberto Freyre (1900-1982), por ser um dos principais pioneiros da sistematização e recodificação científica do pensamento ensaístico brasileiro (MEUCCI, 2006); Florestan Fernandes (1920-2005), por ter uma das mais vastas pesquisas críticas sobre a educação e a própria formação do conhecimento nacional (IANNI, 1989); Lourenço Filho (1895- 1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974), por terem protagonizado os mais importantes debates intelectuais e políticos a respeito da educação no Brasil, no século XX. Além desses, muitos outros poderiam ser citados e discutidos, com o mesmo, ou até maior, grau de merecimento.

A LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional) de 1996, produto de oito anos de longas discussões⁴¹, é a terceira tentativa (LDB/1961, que respondia à constituição de 1946, e LDB/1975, que respondia à constituição de 1967) de se instituir um

⁴¹ Pensando na constituinte de 1988, seriam oito anos de discussões até a implementação da lei. Mas, concretamente, as discussões, interrompidas durante o regime militar, vieram tomando força durante todo o processo de redemocratização, desde o final dos anos 1970.

aparato normativo geral que fosse responsável pela orientação do sistema de ensino nacional. Suas semelhanças com a LDB de 1961 não são frutos de um esquecimento coletivo, ou coisa do gênero. Trata-se de um projeto nacional de educação que há quase cem anos se encontra em fase de implementação. Nesse projeto, a disciplina de Sociologia ora serviu a interesses conservadores, ora a interesses utópicos, desenvolvendo, ao longo da história, caráter e identidade própria em meio a ecos que ainda ressoam em sua prática pedagógica. Depois de alguns desvios como disciplina oficial, retoma hoje sua posição escolar, não como mera coincidência, nem simples consequência.

2.2.1. De Uma Sociologia Para Reconhecer a Realidade Social e Transformá-la Para Uma Sociologia da Adaptação e do Controle.

Como mencionado, algumas expectativas atuais em relação à disciplina de Sociologia remetem-se, ou pelo menos, assemelham-se bastante com problemas e ideias resultantes dos embates que ocorreram entre os anos de 1922 até 1934, período marcado pelas diversas reformas regionais dos sistemas de educação (GUELFY, 2007). Também nesse período houve a introdução da Sociologia nos quadros escolares e sua entrada, de maneira definitiva (BOTELHO, 2009, p.20), nos currículos de cursos superiores como Direito, Medicina e Engenharia (GUELFY, 2007, p.11-13). Nessa época foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE - 1924), palco de debates a respeito das diversas reformas educacionais regionais. Sua proposta era ser uma plenária de discussões para a elaboração de um sistema nacional de educação (<http://www.abe1924.org.br/>).

Os agentes que estavam nas discussões políticas do planejamento e execução dos “avanços” necessários para o país se nivelar à situação mundial, eram – muitos deles – componentes da ABE. As questões centrais postas pelos “abeanos” e pelos demais reformadores da educação pública eram: Como formar professores para a instrução pública?; Como universalizar o acesso à educação?; Qual deveria ser o papel da educação (escola pública) na civilização?

Nesse mesmo contexto, a interpretação e a defesa de princípios da Escola Nova, por figuras como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Júlio Mesquita, Roquette-Pinto, Cecília Meireles⁴² e outros, foram de grande importância para a sustentação de um discurso que buscava conjugar modernidade econômica e cultural com

⁴² Signatários do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova 1932 (AZEVEDO, 2010, p. 66). É notável a variedade ideológica e política dos signatários deste documento.

democracia política. A despeito das diferentes perspectivas defendidas, os pioneiros da educação nova acreditavam no educando como aquele que constrói o conhecimento, a partir da experiência, através da atividade. Neste caso o professor deveria se portar como mediador.

Em 1932, foi publicada pela ABE o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO, 2010). Nele, os pensadores reclamavam uma escola laica, obrigatória, gratuita, nacional e democrática. As primeiras palavras do manifesto denotam o clima esperançoso, utópico e angustiado do papel atribuído à educação naquele contexto:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. [...] No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 33).

A pedagogia brasileira da Escola Nova, independente da filiação⁴³, fazia frente à escola então considerada tradicional, sob histórica influência do ensino católico humanístico e jesuíta. Outro ponto importante a respeito do que se considerava escola tradicional está no fato de que elementos como a ilustração, a oratória, a hermenêutica, a erudição, o diletantismo e o conhecimento enciclopédico compunham as habilidades valorizadas daquele modelo, que era voltado para a formação de elites políticas. Simone Meucci em *A rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas* (2007) demonstra o quanto a Sociologia se apresentava nesse contexto como arma científica apropriada contra o modelo de conhecimento da escola tradicional.

⁴³ Inspirada no Brasil pela vertente norte-americana do filósofo americano John Dewey (1859-1952), a pedagogia foi recodificada por Anísio Teixeira, em um extremo (perspectiva mais próxima a uma visão dialética, centralizando a prática de ensino-aprendizagem na categoria trabalho), e Lourenço Filho, em outro extremo (perspectiva mais próxima a uma visão psicológica, tendo o indivíduo como categoria central). Entre eles, diversas interpretações e propostas foram discutidas.

Diletantismo, proselitismo e enciclopedismo foram compreendidos como atitudes a serem combatidas. Não se queria, principalmente, ver a Sociologia como uma disciplina objeto do exercício intelectual de diletantes. Nelson Omega, em *Elementos de Sociologia*, preocupa-se com o fato dos ‘diletantes’ pensarem que a Sociologia é uma ciência na qual podem transitar despreocupada e serenamente. (OMEGA, 1934, p. 24) (MEUCCI, 2007, p. 48).

Os autores dos livros didáticos de Sociologia afirmavam repetidamente a intenção de realizar, nas páginas de seus livros, sínteses adequadas à formação de novos espíritos especializados a fim de tornar o conhecimento sociológico mais *prestativo* e *útil* (AZEVEDO, 1939). A maioria afirmava que o objetivo era iniciar os alunos na nova área de conhecimento, familiarizá-los com as teorias e técnicas de pesquisa sociológica e, principalmente, despertar o interesse para o novo campo de estudos que estava então para se formar (MEUCCI, 2007, p. 48).

Esta tensão percebida por Meucci também em “*A institucionalização da Sociologia no Brasil*” (MEUCCI, 2000)⁴⁴ era a necessidade enfatizada, por vários autores brasileiros de livros de Sociologia, em tratá-la de forma menos erudita e mais prática, eliminando a práxis bacharelesca de conhecimento ornamental e diletante do direito. Buscava-se pensar as questões locais (nacionais) com instrumentos científicos pautados em dados e métodos racionais.

E, com efeito, iniciados nos modernos métodos de ensino, nossos autores pareciam compreender, se o ensino da disciplina sociológica fosse reduzido à exposição formal, por mais brilhante e profunda que fosse, daria base à formação do erudito. Sugeriam, por isso, que a longa e abstrata preleção do professor fosse evitada através do desenvolvimento de atividades capazes de despertar os alunos para o interesse pelas questões sociais, tais como seminários, debates, pesquisas, excursões. Estas atividades eram, pois, condição para a formação de espíritos críticos, dispostos a refletir, investigar, observar (MEUCCI, 2000, p.39).

Porém, a realização da disciplina de Sociologia como os autores propunham sofria graves limitações causadas pela inexistência de pesquisas sociológicas sistemáticas ou

⁴⁴ Neste trabalho, foram lidos e relacionados dezenas de manuais que datam de 1900 (mil e novecentos) até 1948 (mil novecentos e quarenta e oito), com destaques para os mais disseminados: *Princípios de Sociologia* (1939) de Fernando de Azevedo – de forte influência Durkheimiana; *Sociologia: Estudo de seus princípios* (1945) (2000, p. 75) de Gilberto Freyre – inspirado na Sociologia praticada nos Estados Unidos; *Fundamentos da Sociologia* (1940) de Carneiro Leão, seguindo linha semelhante a Freyre; e *Introdução à Sociologia* (1940) de Amaral Fontoura, com influência do pensamento religioso católico (Meucci, 2000, p. 75-100). Entre esses, o manual mais utilizado no país foi o *Sociologia: Estudo de seus princípios* de Fernando de Azevedo. (MEUCCI, 2000, p.7). Além da riqueza de detalhes e informações a respeito da introdução da disciplina de Sociologia no sistema de educação nacional, esta pesquisa é de enorme valia no estudo sobre o ensino de Sociologia, por destacar como o discurso sociológico foi construído no Brasil, concomitantemente à própria formação do sistema de educação moderno.

mesmo científicas no Brasil que pudessem servir como fonte de dados e de referencial teórico-metodológico, além da formação teórica dos professores em outras áreas.

Constatamos, nessa primeira exploração acerca da constituição do conjunto de obras didáticas de Sociologia no Brasil, que os manuais são reveladores de um dos dramas mais fundamentais para a constituição do campo de estudos sociológicos entre nós: o incentivo à pesquisa num meio em que faltava tradição científica. A rigor, eram eruditos que se empenhavam, não obstante, na formação de um novo perfil de intelectuais. Tarefa para a qual a Sociologia foi considerada disciplina fundamental (MEUCCI, 2000, p. 44).

É importante relevar o fato de que a Sociologia foi introduzida no Brasil, primeiramente, como disciplina escolar. Isso dentro de um sistema de ensino em que mediam forças o movimento escolanovista que propunha uma educação sob a tutela do Estado e do outro, de um lado, e o movimento católico que defendia o ensino livre (nas mãos dos religiosos), de outro. Um plano nacional de educação e de pesquisa, baseado nos princípios da Escola Nova, tendo a Sociologia como uma das disciplinas centrais, não pôde ser concretizado de imediato, pois o clima político dos anos 1930, especialmente após 1935⁴⁵, tornou-o impossível.

Somente anos depois de sua introdução como disciplina escolar é que a Sociologia foi instituída como disciplina acadêmica, o que lhe possibilitaria maior autonomia relativa.

Lembremos apenas que, entre nós, a Sociologia, bem ou mal, já era reconhecida socialmente através, sobretudo, da difusão no sistema escolar. O sociólogo porém, ainda não era uma figura reconhecida. No sentido estrito do termo, pode-se, por isso dizer que a Sociologia surgira aqui antes da emergência da figura do sociólogo. A constituição da identidade profissional do sociólogo foi, portanto, um esforço que os pioneiros realizaram à posteriori. Tratava-se, sobretudo, de atribuir função social ao sociólogo. Era, pois, necessário impor legitimamente não apenas diante da academia, mas também diante da sociedade, o novo profissional especializado (MEUCCI, 2000, p.83).

A partir dos anos 1940, os manuais passaram a trabalhar com mais dados nacionais, de tal forma que a recontextualização do conhecimento sociológico estrangeiro dependesse menos da interpretação do professor e dos alunos, e mais da realidade nacional

⁴⁵ São bem conhecidos os eventos que acirraram os extremos políticos no país e no mundo durante esta década, entre os mais importantes estão as tensões deflagradas pela emergência acelerada dos regimes nazifascistas (HOBBSBAWN, 1995). Os eventos catalizadores do processo de centralização de poder no Brasil podem ter relação com a “intentona comunista de 1935” e o golpe de Estado 1937.

pensada. Esse fato está relacionado com a tentativa do Estado Novo de promover a organização da produção simbólica nacional com a criação de institutos de pesquisa; essa mudança, no entanto, resulta sobretudo do esforço de grupos de pesquisa de professores de Sociologia brasileiros de primeira e segunda geração. Aqueles mesmos professores, que lecionavam a Sociologia nas escolas, inauguraram, de maneira menos ensaística, a produção de conhecimento sociológico sobre e do Brasil. Desta maneira, a Sociologia escolar chegou à situação em que possuía condições de produzir um código sociológico adequado ao projeto de modernização do país.

Mas no momento anterior a esse quadro, ainda entre 1930 e 1934, o Ministério da Educação e Saúde de Getúlio Vargas promoveu fortes questionamentos a respeito de quais eram as finalidades da Escola Nova. Mediar, na esfera da educação, uma tensão entre os anseios liberais e modernistas frente à tradição católica, era tarefa “indigesta” para o Estado que havia se instalado no golpe (revolução) de 1930. Por um lado, o Ministério via com bons olhos as propostas da Escola Nova, especialmente aquelas que diziam respeito à formação de um exército industrial; por outro, seria arriscado demais abrir mão do forte enquadramento do controle simbólico da educação tradicional católica para embarcar em um projeto emancipatório, humanista e democrático tal como propunha Anísio Teixeira e seus companheiros. Da mesma forma, abraçar a Sociologia em sua pluralidade paradigmática e seu potencial crítico-analítico da ordem econômica, política e social seria arriscado para as alianças que recentemente haviam tomado o poder político no país.

A partir de 1935, foram acentuadas as perseguições em relação a qualquer posição que contrariasse a ordem estabelecida, um exemplo disto foi a saída de Anísio Teixeira do país. A educação passou a fazer parte do Estado como instrumento de controle, declaradamente voltada para o fortalecimento da ideia de nação e do ser nacional. No Estado Novo, já sob o ministério de Gustavo Capanema, a Sociologia não foi completamente eliminada dos currículos escolares (MACHADO, 1987), mas recodificou seu discurso para atender doutrinas a respeito da eugenia, do controle da prole, do casamento e da segurança nacional (do ponto de vista da manutenção do poder do Estado). Em um trecho do discurso do Ministro da Educação, no centenário do colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1937, percebe-se a dura posição do governo frente às ideias da Escola Nova.

A educação atuará, pois, não no sentido de preparar o homem para uma ação qualquer na sociedade, mas precisamente no sentido de prepará-lo para uma ação necessária e definida, de modo que ele entre a constituir uma unidade moral, política e econômica que integre e engrandeça a Nação. O indivíduo assim preparado não entrará na praça das lidas humanas, numa atitude de disponibilidade, apto para qualquer aventura, esforço ou sacrifício. Ele virá para uma ação certa. Virá para construir a Nação, nos seus elementos materiais e espirituais, conforme as linhas de uma ideologia precisa e assentada, e ainda para tomar a posição de defesa contra agressões de qualquer gênero que tentem corromper essa ideologia ou abalar os fundamentos da estrutura e da vida nacional (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 66).

Lourenço Filho, um dos pioneiros da nova educação, juntamente com boa parte dos intelectuais dos anos 1920 e 1930, desempenhou importante papel político durante o Estado Novo. Isso sempre de forma tutelada pelo vigilante ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. A presença dos diversos intelectuais no Executivo, durante os anos de Estado Novo, até hoje é discutida como determinante controvérsia histórica do Brasil⁴⁶. Apesar dos severos mecanismos de controle, impostos pelo regime varguista, os desdobramentos do irrefreável e complexo alvorecer do atual sistema nacional de educação, englobando educação básica e superior, não poderiam mais ser adiados.

Foi nesse efervescente contexto que, durante um curto período de anos⁴⁷, a Sociologia alicerçou suas bases como disciplina escolar no país. E pode-se dizer que alguns dos pilares mais sólidos do discurso sociológico, ainda hoje presentes nas práticas pedagógicas escolares e acadêmicas, ergueram-se nos anos 1920 e 1930.

Ao realizar a análise dos primeiros manuais e livros didáticos de Sociologia utilizados no Brasil, Simone Meucci, 2000, identificou importantes aspectos a respeito de como a institucionalização da Sociologia foi conduzida no país. A partir de seu trabalho, é possível perceber como se desenvolveram algumas relações entre os campos político, acadêmico, escolar e econômico, nesse momento de transformações (reformas) sociais no país. A autora expôs características reveladoras dessas complexas relações.

⁴⁶ MICELI, **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)** e MICELI, **Intelectuais à Brasileira**; BOMENY, Helena (org). **CONSTELAÇÃO Capanema**: intelectuais e política, 2001.

⁴⁷ Especialmente entre as reformas Rocha Vaz (1925) e Capanema (1941).

A partir da leitura destes manuais, podemos, com efeito, compreender se a Sociologia fora entendida como auxiliar para elaboração de um projeto de intervenção política, ou para instituição de princípios de normatização da sociedade e formação cívica, ou para a elaboração de uma consciência científica acerca da vida social entre nós (MEUCCI, 2000, p.13).

Identificar estas expectativas originais em relação à contribuição da Sociologia é, pois, o propósito deste trabalho. Estaremos, em resumo, dedicando a nossa intervenção à compreensão do significado que fora atribuído à Sociologia no momento em que se reuniu um formidável conjunto de iniciativas dedicadas à institucionalização da disciplina entre nós (MEUCCI, 2000, p.14).

Algo que chama muito a atenção é a forma como a Sociologia foi justificada como instrumento necessário para a execução do projeto de sociedade que se discutia no campo da educação. Nesse sentido, a própria disciplina auxiliou a pautar a discussão sobre a educação.

Um dado importante a respeito deste contexto está no fato de que se, hoje, os intelectuais mais proeminentes, responsáveis pela produção do conhecimento “elaborado-legitimado” das diversas áreas, empenham-se, na melhor das hipóteses, em pensar e exercer o ensino apenas em instituições de ensino superior, geralmente em cursos de pós-graduação, a situação era diferente nos anos 1920, 1930 e 1940 – naquela época, aqueles que estavam pensando o Brasil também se dedicavam ao ofício do magistério em quase todos os níveis, especialmente o básico. Os intelectuais-professores estavam imbuídos de uma espécie de missão civilizadora, no sentido de promover o progresso necessário para que o país se modernizasse. Assim, os mesmos agentes do campo científico que estavam abrindo espaço para seus discursos (sociológico, geográfico, antropológico etc.) no ensino superior foram decisivos, em determinado momento, para a construção dos campos acadêmico e escolar brasileiros. Isso ainda em um tempo no qual as fronteiras e hierarquias entre estes campos estavam em formação.

A rigor, podemos dizer, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho foram, no Brasil, os grandes responsáveis pela introdução da Sociologia no ensino secundário e normal e pela mobilização favorável à fundação dos cursos superiores de ciências sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal. E, quando institucionalizada a Sociologia no sistema de ensino, exerceram o magistério da disciplina (MEUCCI, 2000, p.17-18).

O conhecimento sociológico foi considerado importante, sobretudo, para a formação dos educadores que, no período de crítica à tradição bacharlesca, foram valorizados como novos agentes capazes de conduzir o país a um bom destino. Não é, pois, por acaso, que a Sociologia, a exemplo da trajetória seguida pelos autores das primeiras sínteses didáticas da disciplina, passou do ambiente solene das academias de direito para as escolas normais (MEUCCI, 2000, p.45).

Os primeiros manuais de Sociologia justificavam a necessidade de se aprender Sociologia para poder entender e propor soluções para as questões da formação nacional (MEUCCI, 2000, p. 41). Essa tarefa ficara a cargo dos bacharéis em direito por muitos anos. No entanto, “o não cumprimento dos ideais republicanos” (idem, p.31) demonstrava a necessidade de mudar a perspectiva de se pensar a realidade para realizar as transformações ansiadas. A pauta do dia era “transformar a educação clássica em educação moderna” (idem, p. 56). A Sociologia era apresentada como esta nova forma de pensar, capaz de produzir intelectuais (educadores e profissionais liberais) portadores de conhecimentos benéficos para modernizar o país.

[...] Eles manifestavam, como pudemos constatar nas citações que aqui selecionamos, o desejo e a necessidade de estabelecer um padrão científico, objetivo e prático que pudesse substituir a concepção ornamental e clássica do conhecimento que historicamente foi cultivada no meio intelectual brasileiro. Este era, pois, o grande desafio imposto àqueles que se empenharam pela consolidação do conhecimento sociológico entre nós (MEUCCI, 2000, p.52).

Em termos gerais, estas foram as condições do meio intelectual brasileiro que beneficiaram a ampla repercussão da Sociologia. Ela surge no momento em que se queria, a um só tempo, reconhecer a realidade social do país e constituir a nação; em que se formava uma nova percepção da sociedade, do conhecimento e do papel dos intelectuais. Em resumo, quando não se temia mais olhar para a realidade social. Compreendeu-se que o conhecimento sociológico era a base para a transformação dessa realidade e os intelectuais eram agentes privilegiados para a execução da obra de constituição da nação. A disciplina sociológica, nesse processo de mudança de consciência, corporificou estas novas tendências, sobretudo, o

desejo de mudar o país, dar-lhe novo destino, inventar novas tradições (MEUCCI, 2000, p.44).

Porém, durante os anos 1930 e 1940, a política desenvolvimentista do Estado Novo carecia de um sistema de educação que fornecesse mão de obra mais qualificada, mas ao mesmo tempo necessitava de uma população “civicamente dócil aos imperativos da manutenção do poder”. A saída seria fomentar o sistema de educação para que ele crescesse e preparasse maior quantidade de trabalhadores, mas com o máximo de controle simbólico possível, no sentido de garantir que as escolas não estimulassem a emergência de “intelectuais organicamente ligados” (GRAMSCI, 1982) às classes dominadas.

A esse respeito, já nas linhas finais do trabalho a MEUCCI afirma: “Desse modo, muitos autores reconheceram que a sociologia era, sobretudo, uma *ciência da adaptação social*” (2000, p.125). Essa definição tem duplo sentido: a sociologia é entendida como uma ciência capaz de entender a adaptação social e fomentá-la diante da necessidade encontrada. Apesar da insistente recorrência da associação da Sociologia com a ideia de transformação, percebe-se a orientação conservadora (MANNHEIM, 1968) do projeto de nação que vinculava a disciplina de Sociologia a um instrumento de entendimento e adaptação. Em termos mais claros, essa adaptação refere-se ao capitalismo internacional. Era importante adaptar o país economicamente sem subverter bruscamente o equilíbrio das forças que centralizavam o poder.

Por essas razões, as constatações da contribuição histórica e sociológica do trabalho de MEUCCI (2000) que mais chamam a atenção e fornecem subsídios para as reflexões do presente trabalho estão relacionadas à acentuada ligação dos primórdios do discurso hegemônico da Sociologia no Brasil com o ideal de progresso e o problema da organização social. Tal ligação reflete as influências cabais dos princípios teóricos de Hebert Spencer e do método de Émile Durkheim, mobilizando e norteando os “momentos lógicos da reflexão sociológica” (IANNI, 1991, p.206) da Sociologia no Brasil. Tais influências foram observadas nos documentos e constatadas nas práticas pedagógicas observadas, apontando o quanto o discurso sociológico ainda é tributário do que se consolidou em sua gênese nacional.

Para além dos interesses de parte dos escolanovistas, o discurso sociológico, na prática, buscou legitimar sua existência na possibilidade de auxiliar o país em um programa controlado de progresso, sendo que a ideia de progresso estava vinculada à divisão do trabalho social e à coesão social harmônica. A Sociologia elevava seu grau de classificação na medida em que afirmava ser dotada de instrumentos de pesquisa e de reflexão apropriados para pensar em estratégias que transformassem a sociedade brasileira arcaica, agrária e

patriarcal em uma sociedade com complexa divisão do trabalho social, industrializada e harmônica.

Note-se, esperava-se, a um só tempo, que a pesquisa sociológica disciplinasse para a vida coletiva, exorcizasse antigos complexos, desenvolvesse vínculos de solidariedade e sensibilidade para a solução dos problemas sociais (MEUCCI, 2000, p.62).

Nesse sentido, nossos autores consideram que a divisão do trabalho social é, com efeito, um dos conceitos sociológicos fundamentais para compreender as condições de progresso social (MEUCCI, 2000, p.105).

Juntamente com o problema do progresso, havia também a questão da organização social. “Notamos, pois, que a Sociologia, nascera entre nós preocupada com a definição das condições de organização da sociedade brasileira” (MEUCCI, 2000, p. 125). Estas questões se entrelaçavam por pertencerem a um mesmo paradigma que era orientador do pensamento sociológico brasileiro.

Conforme demonstra a autora, este paradigma possuía profunda inspiração em Spencer e recorria a Durkheim para sua viabilização metodológica. Pois a noção de progresso na qual a maioria dos manuais didáticos se baseava era a mesma utilizada por Spencer em seu “*biologismo sociológico*”.

Especialmente a difusão do conceito de progresso fizera de Spencer um dos autores mais frequentes nos manuais didáticos de Sociologia publicados entre as décadas de 20 e 40 deste século e cuja apropriação fora mais rica em consequências. Podemos, até mesmo afirmar, o impacto de suas ideias fora mais significativo para a constituição da Sociologia no Brasil do que as ideias de Comte. [...] Mas o que é, precisamente, “progresso” para Spencer? É, com efeito, uma noção totalizante que abarca igualmente os reinos animal, vegetal e social. Em verdade, Spencer estende a noção de evolução orgânica para a compreensão da dinâmica social. Isso significa dizer que, para ele, as sociedades humanas estão submetidas à lei inexorável da natureza que comanda um processo constante de transformação dos organismos. Trata-se de uma lei que determina, os organismos, como também as sociedades, obedecem a uma lógica de crescente complexificação, de uma passagem do *homogêneo confuso ao heterogêneo coordenado*, nas palavras do autor inglês (MEUCCI, 2000, p.105-106).

O que muito incomodava os primeiros sociólogos brasileiros era a constante e coerente afirmação de intérpretes do Brasil, mais ou menos racistas, tais como Tobias Barreto (MEUCCI, 2000, p. 110), a respeito da inexistência de organização social consistente e racionalizável no país desde a abolição da escravatura. Em termos durkheimianos, poder-se-ia inferir que no país, nos tempos de colônia e império, os laços de solidariedade social eram

de preponderante solidariedade mecânica, na qual a consciência coletiva, patriarcal, católica e escravista era estendida à maior parte da população e garantia a coesão social. Já nos tempos republicanos, a subdesenvolvida e desorganizada divisão do trabalho não marcava suficientemente as individualidades das partes, a ponto de gerar a interdependência necessária à tecelagem dos laços solidariedade orgânica que estruturam a sociedade moderna. Dessa inferência, os teóricos sociólogos, atados à epistemologia organicista da sociedade, deparavam-se com o seguinte imbróglio do questionamento posto pela autora:

Devemos, desse modo, radicalizando propositalmente o argumento, perguntar acerca da possibilidade da constituição de uma ciência da sociedade onde a vida social não se manifesta de modo “racionalizável” (MEUCCI, 2000, p.111).

É muito provável que tal questão ecoasse como ameaça no inconsciente coletivo (MANNHEIM, 1968) da casta intelectual que erguia as primeiras fundações da sociologia no Brasil. A fuga utilizada para essa situação encontrava-se no intervencionismo da Sociologia escolar. Os discursos da época eram esperançosos no sentido de acreditar que, com as devidas reformas no sistema educacional, seria possível lançar o país em um progresso organizado, capaz de reverter quaisquer heranças culturais ou raciais negativas, bradada como definitivas pelos interpretes pessimistas, especialmente os racistas.

Nesse aspecto, a autora ainda chama a atenção para a aparente, porém inconsistente, superação do racismo “científico” promovida pela Sociologia no Brasil.

A rigor, nesse sentido, podemos supor, as perspectivas que lançavam em descrédito o destino do Brasil, especialmente as teorias racistas teriam sido eliminadas do horizonte teórico de nossos intelectuais. Poderíamos então pensar, sob os escombros das interpretações relacionadas ao determinismo racial, teria então se erguido o conhecimento sociológico. (MEUCCI, 2000, p.125).

Entretanto, podemos agora, após a análise dos conteúdos dos primeiros manuais de Sociologia produzidos no Brasil, dizer, a constituição da nova disciplina sociológica não significara propriamente o desaparecimento das perspectivas raciais (MEUCCI, 2000, p.125).⁴⁸

O vínculo conservador com a epistemologia e ontologia das teorias às quais os autores dos manuais se remetiam era forte o suficiente para que insistissem na manutenção do discurso, mesmo em casos controversos. Quando preciso, ou quando imposto pela censura

⁴⁸ A autora segue argumentando que “a teoria de Spencer, do modo como fora apropriada entre nós, servira para trazer sob nova roupagem a perspectiva racial [...]” (MEUCCI, 2000, p. 126-127).

do Estado Novo (anos da Constelação Capanema e do DIP⁴⁹) (BONEMY, 2001), alguns autores adaptavam e esterilizavam⁵⁰ teorias sociais de outros paradigmas, a ponto de se encaixarem em seus programas como apêndices. O caso exemplar foi com a teoria de Marx, como demonstra a autora:

É importante observar que essa imagem da sociedade que fora produzida e reproduzida pelos nossos autores fez, por outro lado, com que as ideias marxistas não fossem bem aceitas entre nós, pelo menos entre os manuais didáticos de Sociologia. Embora Marx seja ocasionalmente citado nos compêndios, os fundamentos originais de seus conceitos são descaracterizados, ou seja, adequados à imagem de sociedade que interessava constituir. (MEUCCI, 2000, p. 108).

Isso ocorre com mais frequência com o conceito de “classe social” que frequentemente era definido sem que fosse consultada a clássica formulação de Marx. Fernando de Azevedo em *Sociologia educacional*, define o conceito de classe social, tão simplesmente, como *diferenças de profissão, de gênero, de existência e de recursos materiais*. Mais adiante ele nos diz, que *classes superiores, médias e inferiores constituem com seus órgãos diversificados, um todo coerente e orgânico que é o povo e a nação* (MEUCCI, 2000, p.108).

O professor do IEEL comentou, momentos depois de uma aula sobre ação social em Weber, que os alunos tinham mais facilidade em operar os conceitos de Durkheim do que os de Weber. A impressão do professor pode muito bem estar relacionada à influência do funcionalismo no pensamento brasileiro. Esse dado pode ser utilizado como porta de entrada para o aprofundamento da reflexão sociológica, ou pode ser limitador nos avanços do ensino de paradigmas não funcionalistas que compõem a fundamentação teórica da Sociologia geral. Mais tarde, foi possível perceber que no Marista os alunos também se familiarizaram com Durkheim mais rapidamente.

É possível argumentar, a esta altura, que existem pontos mais suaves e porosos nas fronteiras entre a reflexão sociológica e o senso comum. Pontos nos quais o código restrito, já imerso pela tradição do pensamento hegemônico de gerações, reproduziria (involuntariamente) ‘máximas’ de uma teoria sociológica. No caso discutido, a Sociologia funcionalista/positivista. O corpo humano como metáfora radical (TURNER, 1982) da sociedade é uma ideia bem aceita, tanto nos campos científicos sociológicos quanto nos demais campos sociais. Os avanços e os recuos nesse ponto são significativos indicadores de

⁴⁹ Departamento de Imprensa e Propaganda criado, aos moldes nazifascistas, no governo Getúlio Vargas para promover a propaganda oficial do regime e controlar a reprodução da expressão artística, científica e literária do país. Gustavo Capanema foi o ministro da educação.

⁵⁰ Utiliza-se a metáfora da esterilização, justamente, porque a censura, ao proibir ou alterar o sentido dos conceitos fundantes de determinados paradigmas, impossibilitava o desenvolvimento das etapas lógicas do raciocínio, inviabilizando sua reprodução, crítica e síntese.

transformação no código sociológico escolar, sabendo que estas transformações tendem a carregar consigo impactos para além dos muros das escolas.

2.2.2. A Sociologia no Momento de Institucionalização Científica, em Meio às Forças Tradicionalistas, Modernistas e Democráticas.

Durante um período que segue a ruína do Estado Novo, com a entrada do Brasil na II Guerra Mundial até o golpe Militar de 1964, os projetos e as discussões educacionais, precedentes ao regime (Estado Novo), foram retomados e recontextualizados. Participaram do debate, naquele momento, novos agentes – intelectuais, de primeira e de segunda geração, formados sob as orientações curriculares dos anos 1920 e 1930, dentre eles, Florestan Fernandes e outros sociólogos de carreira. Estes se reuniram com alguns dos antigos pioneiros de 1932 e foram influentes, ainda que não decisivos, na formação da primeira LDB do Brasil, em 1961.

Uma das evidências da retomada, naquele período, dos planos de educação e de sociedade presentes nos anos 1920 e 1930 é o texto *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* de 1959, também redigido por Fernando de Azevedo, assinado por alguns daqueles que rubricaram o manifesto de 1932 e muitos outros que se somaram à velha guarda.

Não negamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que esse documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa, – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos, – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos (AZEVEDO, 2010, p.70-71).

Dois anos depois do Manifesto dos Educadores, o congresso nacional e o presidente João Goulart sancionaram a lei 4024 – LDB de 1961. Aquela LDB versava logo em seu primeiro artigo a respeito da usurpada liberdade, ainda que viesse acompanhada da ideia de solidariedade e de fortalecimento da unidade nacional. (BRASIL, 1961, LDB, art.1º)

Alguns conflitos de forças entre a Igreja e os educadores modernistas se materializaram no documento em forma de tensão entre a ideia de liberdade e de nação. Nesse

sentido, a LDB de 1961 apresenta paradoxos entre o ensino laico e o religioso, a ideia de família e de indivíduo, de cidadania e de civilidade. Esses eram os assuntos centrais com os quais se deparavam os pensadores da educação do período no qual foram encaminhadas as discussões que resultaram naquela LDB. Uma característica própria dessa lei era ao mesmo tempo universalizar a educação, ofertando-a plenamente, mas facultar à família responsabilidade pela formação de seus filhos.

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos. (BRASIL, 1961, s/n).

Com a nova lei, havia a obrigatoriedade do Ensino Primário, que correspondia a quatro séries iniciais do processo escolar, previstas para serem realizadas dos 7 aos 11 anos (art. 27.)⁵¹. Cabia inclusive sanção para os responsáveis que não matriculassem seus dependentes no ensino primário (art. 30.)⁵². Contudo, ainda é possível entender que a LDB/1961 ignorava as desigualdades relativas ao fato de que o capital simbólico e linguístico são bens de classe, hereditários e regionais (BOURDIEU, 1998, p. 27)⁵³. Isto se dava de dupla maneira. Primeiramente, através dos exames de admissão: para garantir acesso aos níveis superiores de educação era necessário passar por exame, tanto para o ginásio (correspondente às quatro séries após o primário), quanto para o colegial (correspondente às três séries após o ginásio) (art. 36. e art. 37.)⁵⁴. A outra forma de reprodução da desigualdade sócio educacional se realizava por meio do veto à matrícula no ensino médio (ginásio e colegial) de um aluno que porventura houvesse sido reprovado mais de uma vez (art.18.)⁵⁵.

⁵¹ **Art. 27.** O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961, s/n).

⁵² **Art. 30.** Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar. (BRASIL, 1961).

⁵³ Os discursos eruditos podem extrair sua eficácia da correspondência oculta entre a estrutura do espaço social no qual são produzidos, campo político, campo religioso, campo artístico ou campo filosófico, e a estrutura do campo das classes sociais nas quais os receptores estão situados e em relação às quais eles interpretam a mensagem. [...] ao converter as leis imanentes do discurso legítimo em normas universais da prática lingüística adequada, escamoteia a questão das condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo (BOURDIEU, 1998. p.27).

⁵⁴ **Art. 36.** O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. **Art. 37.** Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginásial ou equivalente.

⁵⁵ **Art. 18.** Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Esse tipo de legislação selecionava os alunos da educação pública nos níveis ginásial e colegial. Para os filhos de famílias ricas que não atingiam o desempenho legitimado pelo enquadramento do discurso pedagógico estabelecido, a saída era optar pelo ensino privado. Já para os mais pobres, o caminho era encerrar a educação com o nível primário. É muito comum escutar de pessoas que passaram pelo processo escolar durante os anos 1960 e 1970 que, “naquela época, as escolas públicas eram melhores que as privadas, enquanto hoje, o oposto é verdadeiro”. O fato é que os públicos eram diferentes e o ensino já foi mais restrito do que é atualmente.

Outra questão é que, apesar de constituir um grande passo no sentido de organizar o sistema de educação nacional, a LDB/1961 possuía algumas características muito próximas, em termos legais e administrativos, aos regimes anteriores. Sendo, talvez, a principal dessas características o imenso poder conferido ao Conselho Federal de Educação⁵⁶, cujos membros eram nomeados pelo presidente. O CFE, entre outras atribuições, era responsável pela determinação dos currículos no ensino médio (LDB, 1961, **Art. 8º** e **Art. 9º**).

Em 1962, o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam “Os novos currículos para o ensino médio”. Neles, constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Ressalta-se que a Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos. Todavia, conforme Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássico, científico e eclético. [...] A oferta de Sociologia, nesse período, era mais uma possibilidade do que uma realidade. Possibilidade essa praticamente extinta anos depois a partir da reforma educacional estabelecida pelo regime militar instalado em 1964. (SANTOS, 2002, p. 45)

O fato desse conselho federal ter possuído tamanha importância na condução dos trabalhos do Ministério da Educação em garantir o cumprimento da Lei, pode ter facilitado ao regime militar (1964-1984) a administração da LDB/1961, sem que houvesse necessidade de sua revogação imediata, durante alguns anos.⁵⁷ Para Maria do Carmo Martins (2000), o regime militar encontrou no conselho, uma forma legítima de controlar o sistema de educação. Em suma, já que os conselheiros deveriam ser nomeados pelo presidente de

⁵⁶ Hoje o extinto CFE deu lugar ao análogo, porém mais democrático, CNE (Conselho Nacional de Educação).

⁵⁷ Com o golpe de 1964, grande parte dos conselheiros, convocados em 1961, continuou desempenhando suas funções no CFE. Poucos foram substituídos pelos militares. Exceções foram Anísio Teixeira e Dom Helder Câmara, que saíram de licença em 1964, e Dumerval Trigueiro, que em 1969 foi exonerado após votar contra a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares (ROTHEN, 2004, p 5).

república, bastava trocar as peças indesejáveis por outras, mais dóceis às vontades do Governo.

Se antes da ditadura militar implantar o seu sistema de administração pública no país o Conselho teve uma autonomia maior, isso se deveu mais ao caráter político do período do que sua concepção utilitária, demonstrada pelos ministros da educação que exerceram suas funções até 1964. Mas a autonomia que muitos estudiosos enxergaram no CFE fora limitada no momento de sua criação. E justamente as características e as funções do órgão colegiado, reguladas pelo poder executivo federal é que garantiram a ele a possibilidade de servir a qualquer regime político implantado no país (MARTINS, 2000, p.7).

A sobrevalorização da família na LDB era uma evidência de que a moral católica havia reconquistado um espaço parcialmente recolhido nos anos anteriores. Pode-se dizer que se tratou de um período repleto de contradições e embates acerca do que se projetava para o futuro do país. Os modelos de ensino do Estado Novo foram combatidos tanto por interesses progressistas (educação moderna, escola nova) como por restauradores (educação clássica, humanística, católica). Foi um período em que a negação radical do modernismo do Estado Novo resgatou o tradicionalismo brasileiro. Nesse embate, a Sociologia não preencheu lugar como disciplina escolar, muito embora estivesse conquistando espaço e formando escolas de pensamento no ensino superior, retomando para si o papel de intérprete da sociedade brasileira.

Em outro trabalho⁵⁸, Simone Meucci verifica como, no decorrer dos anos 1920 até 1950, o discurso sociológico dominante migrou seu foco de reflexão da questão do Estado para a da Sociedade, passando também por significativas transformações no método e na relação entre ciência e literatura.

As transformações no contexto de “delimitação das fronteiras do campo sociológico” (2006, p. 18) puderam ser verificadas através da análise da trajetória de Gilberto

⁵⁸ Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico, 2005. A tese acompanha a trajetória desse agente intelectual, que possui forte presença nos campos escolares e acadêmicos dos anos 1930 até 1950, ponderando a respeito de aspectos formativos do campo de ação do discurso sociológico no Brasil.

Desejamos, com este estudo, contribuir para o entendimento de aspectos importantes (até então ignorados) da trajetória intelectual de Freyre. Por meio do exame de seus manuscritos, de seus programas de aulas, bem como da obra aludida, esperamos identificar algumas das ferramentas conceituais a partir das quais Freyre alicerçou a sua interpretação acerca da sociedade brasileira. Interpretação que resultou numa inversão radical no pensamento brasileiro: a passagem do foco na definição do Estado para a definição da Sociedade. (MEUCCI, 2006, p. 11).

Rigorosamente, trata-se de identificar, percorrendo diferentes episódios da vida intelectual de Freyre, as sucessivas transformações do caráter da investigação sociológica no Brasil, desde o período em que houve esforços pioneiros para sua institucionalização no sistema de ensino secundário até a sua definitiva incorporação na rotina acadêmica. (MEUCCI, 2006, p. 12).

Freyre, comumente considerado agente antagônico em relação ao pensamento sociológico hegemônico. Freyre foi contrapeso do pensamento dominante nos quadros da Sociologia brasileira tanto nos anos 1930 e 1940, quando sua perspectiva culturalista (próxima a Simmel, Weber e à Sociologia americana) divergia do funcionalismo (Durkheim) de Fernando de Azevedo, como nos anos 1950, quando a sua linguagem ensaística foi considerada pouco científica pelos sociólogos de carreira – a exemplo de Florestan Fernandes (MEUCCI, 2006, p.241). E justamente por figurar como contrapeso, sua presença também impactou a formação do discurso sociológico acadêmico e escolar.

Finalmente, na conclusão, cotejamos os princípios sociológicos propostos por Freyre àqueles que se tornaram dominantes nos anos 50 a fim de demonstrar que se traduzia, no embate entre Freyre e o campo sociológico dominante, um confronto fundamental entre estilos de pensamento absolutamente distintos (MEUCCI, 2006, p. 18).

Ao acompanhar a trajetória intelectual desse autor, percebe-se como as transformações nas características da disciplina de Sociologia entre os anos 1920 até 1950 foram ganhando forma e delimitando os princípios de localização da disciplina, ao mesmo tempo em que determinavam novos textos legítimos para o discurso sociológico.

O mapeamento de aspectos centrais da trajetória intelectual de Gilberto Freyre desde os anos 20 até os anos 50 é revelador dos diferentes sentidos que a disciplina sociológica assumiu ao longo do período no Brasil. Pudemos verificar, de modo geral, dois momentos significativos. No primeiro, que compreende o período entre o final dos anos 20 e a segunda metade dos anos 40 – entre os últimos anos da República Velha e o percurso da era Vargas –, a Sociologia se ocupava essencialmente com a definição da especificidade da nação. No segundo momento, quando da institucionalização do campo científico, em que o país vivia em pleno processo de democratização e de acelerado desenvolvimento econômico, a Sociologia voltara-se para a compreensão da dinâmica estrutural do processo capitalista (MEUCCI, 2006, p. 303).

A partir da leitura do trabalho de Meucci (2006), é possível arriscar-se a pensar como foi recodificado o quadro hegemônico da Sociologia internacional no Brasil. Freyre se localiza em um extremo menos recorrente nas principais linhas de pesquisa nacionais. Mas ainda assim, sua teoria gerou bases que fundamentam uma frente do pensamento sociológico nacional que posteriormente ganhou força. Ela não se encaixa nem nos estudos macrosociológicos de influência marxista, nem na sociologia estrutural-funcionalista. Mas também não se pode afirmar que se trata apenas de uma versão brasileira do culturalismo, ou da sociologia compreensiva. O legado de Freyre nos estudos sociológicos

culturais e históricos possui particularidades que avançam no enfrentamento às limitações provocadas pela dicotomia macro e micro, grande alçôz das principais influências teóricas estrangeiras de Freyre.

Tal afirmação, ao mesmo tempo em que marca o potencial cognitivo da Sociologia brasileira em superar limites da Sociologia estrangeira, também demonstra como as relações de poder pautam o desenvolvimento do pensamento científico. Tendo em vista, por exemplo, o baixo reconhecimento, na Sociologia escolar, de Freyre em relação a Weber⁵⁹.

Essa recodificação do discurso sociológico brasileiro, protagonizada, entre outros, por agentes como Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, acompanhou tempos mais democráticos do pós-guerra e do final do Estado Novo. Nele, a marca registrada é o confronto entre a sociologia importada para pensar o Brasil arcaico em choque com o Capitalismo e a tradição ensaística interna para pensar o Brasil, com o país em momento de modernização. São tempos difíceis para se demarcar os limites das hegemonias no campo científico e educacional, como se supõe serem os tempos democráticos. Mas pode-se dizer que havia uma tendência autônoma da sociologia acadêmica em relação à educação escolar. Enquanto aquela passava por um processo de complexificação, típico do avanço da divisão do trabalho simbólico, esta resgatava traços do humanismo católico, amainado brevemente pela educação cívica laica do Estado Novo, na qual a Sociologia fora instrumento.

Nesses anos, os embates intelectuais da Sociologia passaram para o plano da academia, que vinha se consolidando cientificamente. A disciplina de sociologia não mais figurava no sistema escolar. Isso porque, desde 1942, com a reforma Capanema (SANTOS, 2002, p.42), a disciplina de sociologia continuou obrigatória apenas na forma de Sociologia da Educação, nos cursos normalistas. O que não quer dizer que frações de seu discurso (especialmente os funcionalistas) não chegassem ao universo escolar por meio de outras disciplinas e por vias extraoficiais.

Diversas razões são discutíveis para o fato de a Sociologia não figurar como disciplina escolar obrigatória durante o intervalo democrático entre as ditaduras nacionais. Como fator externo, pode-se supor, simplificadamente, que durante esse período, a retomada do embate entre a educação laica e moderna versus religiosa e humanística pendeu para o lado dos religiosos. Nesse caso, ainda que houvesse sido diferente, a Sociologia poderia não encontrar espaço pelo fato de ser associada ao regime autoritário dos anos precedentes. Mas também é possível problematizar se internamente a ideia de ter a sociologia como disciplina

⁵⁹ Tanto nos programas curriculares, quanto nas práticas pedagógicas e nos livros didáticos, percebe-se prevalência do uso de sociólogos estrangeiros na sociologia escolar.

escolar era unanimidade entre os sociólogos e cientistas sociais que estavam construindo um refinado sistema de pesquisa social no país. Os sociólogos de então estavam voltados a questões macrossociais, e, portanto, empenhados na formação bacharelesca. A convocatória de Florestan Fernandes para que seus colegas refletissem atentamente para a questão do ensino de sociologia fornece pistas sobre o clima das Ciências Sociais da época. No I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, Florestan Fernandes afirmou que “a questão de se saber se a Sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário coloca-se entre os temas de maior responsabilidade com que precisam defrontar-se os sociólogos no Brasil”. (FERNANDES, 1976, p.105).

Porém, o projeto de sociedade que via na sociologia uma ciência para a modernidade – (defendido tanto pelos seus articuladores dos anos 1930, fortemente influenciados pelo funcionalismo; como por aqueles sociólogos dos anos 1940 e 1950, mais abertos a outros paradigmas, que apoiavam o retorno da disciplina escolar, talvez agora com alguma ênfase a mais na democracia e na superação das desigualdades do sistema capitalista do que somente na modernidade) - não coadunava com a educação clássica, retomada de forma mais acentuada naqueles anos. Ainda assim, agentes intelectuais, como Florestan Fernandes e Costa Pinto, promoveram fortes defesas da sociologia como disciplina escolar, até praticamente a proibição desses tipos de manifestações no regime militar.

[...] no período entre os dois regimes autoritários (1946/1964) este tema foi objeto de discussão em fóruns acadêmicos, nos quais recebeu proposições de encaminhamento de intelectuais como Florestan Fernandes e Costa Pinto. Fernandes acreditava na democratização do país e na modernização das estruturas como condições para a expansão das atividades da Sociologia no Brasil, inclusive no ensino secundário. Todavia, para Florestan Fernandes, com a Ditadura Militar, não só ficou inviabilizada a volta da Sociologia às escolas, como também, a presença dessa ciência no ensino superior passou a ser ameaçada (SANTOS, 2002, p. 49).

Antes mesmo do golpe de 1964, a LDB de 1961 confirmou a ausência da sociologia como disciplina obrigatória no sistema escolar nacional, mas a partir de 1964 seu espaço passou a ser cada vez mais restrito e controlado.

2.2.3. Turbulenta Recontextualização Controlada Pela Repressão Do Regime Militar.

Após o golpe de 1964, um novo processo de discussões a respeito da educação foi inaugurado. Porém, diferentemente dos momentos anteriores de efervescência, os intelectuais que haviam escrito manifestos, com raríssimas exceções, desta vez não participaram dos trâmites e dos debates de recontextualização, promovidos pelas agências oficiais, com a mesma imponência. Nesse período, o conhecimento sociológico transitou por vias recontextualizadoras mais turbulentas, mas assim como no período em que não figurou como disciplina escolar obrigatória, é possível insistir na ideia de que ela ainda encontrava-se em processo discursivo ativo, dentro do sistema escolar.

Em um trabalho sobre a presença da sociologia na disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) Luciana Perucchi, 2009, procurou analisar como os documentos oficiais e os livros didáticos, ao mistificarem alguns conhecimentos sociológicos e proporem dogmas no lugar de reflexões sociológicas, auxiliaram na viabilização de um programa de controle e reprodução da dominação de classe. Mais especificamente, a autora procurou verificar como os livros didáticos utilizados para a realização daquela disciplina tratavam os conceitos de “sociedade, trabalho e o papel do Estado na vida social” (PERUCCHI, 2009, p.10). O ponto de partida e de chegada da reflexão de Perucchi é a noção de ideologia de Marx e Lukács; a autora procurou, portanto, visualizar como a classe dominante utilizou os mecanismos de controle e reprodução da realidade no sistema de educação para operacionalizar, através da submissão do discurso crítico da Sociologia, um projeto de manutenção de poder.

Pelo estudo dos saberes sociológicos presentes nos livros didáticos de OSPB, durante a ditadura militar, essa dissertação procurou mostrar que a ideologia está enraizada nas relações de poder e se trata de um domínio de relações sociais que os homens exercem uns sobre os outros. [...] A função dissimuladora presente nos conteúdos de ensino dos livros didáticos analisados visava aprofundar as relações de dominação entre classes sociais, historicamente constituídas no processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro (PERUCCHI, 2009, p. 112).

Nas salas de aula das escolas de nível médio, os livros didáticos de OSPB, como desvelou a pesquisa realizada, foram instrumentos importantes dessa ação ideológica, visando a sustentação desses grupos e classes sociais no poder. Os conteúdos de ensino das obras estudadas apresentam elementos distorcidos e inverossímeis da realidade social brasileira e das questões sociais locais, vivenciadas pelos estudantes da educação básica (PERUCCHI, 2009, p. 110).

A despeito das importantes denúncias das discussões de Perucchi acerca da ideologia presente no período, o discurso sociológico, interpelando a disciplina – de currículo

regionalizado (SILVA, 2007 e SILVA, 2005) – OSPB, classificou-se e se enquadrou dentro do programa de ensino promovido pelo regime militar.

Os levantamentos de Perucchi demonstram que a noção de sociedade dos livros de OSPB pautava-se em uma perspectiva semelhante àquela dos primeiros manuais de Sociologia dos anos 1930 e 1940. Ou seja, uma noção spenceriana da sociedade, entendida como organismo. Há também a constatação de um esforço por parte dos autores em naturalizar a segmentação ou desigualdade social através de uma distorção da ideia de classes sociais e do repúdio à ideia de transformação social não conduzida pelas chamadas “classes superiores”.

Pela análise do conceito de sociedade nos livros didáticos de OSPB, averiguado neste trabalho, é importante ressaltar a utilização, pelos seus autores, dos conceitos positivistas formulado por Auguste Comte e Emile Durkheim. Essa corrente de pensamento é dotada de uma ideologia propícia para a permanência da dominação da classe burguesa, contribuindo para que a classe dominada se mantenha subserviente ao sistema capitalista de dominação (PERUCCHI, 2009, p. 110).

Outro enfoque importante é quanto à estrutura social, que em todos os livros analisados está ilustrada pelo desenho de uma pirâmide, tida como eterna. “A pirâmide social sempre existirá, o que vale dizer que uma sociedade sem classes só teoricamente é possível” (Idem, 1975, p. 34) (PERUCCHI, 2009, p. 77).

Não existem – ou não deveriam existir – conflitos entre as classes sociais, de acordo com os autores dos livros didáticos estudados. Todas as posições sociais ocupam um lugar pré-determinado, considerado natural e importante para o funcionamento harmônico da vida em sociedade (PERUCCHI, 2009, p. 78).

Através dos ensinamentos dos conteúdos de livros didáticos como os de OSPB analisados, a educação brasileira contribuía para obscurecer e dissimular a compreensão do que era a natureza da sociedade capitalista e quais suas possibilidades de transformação graças às suas contradições internas. “Nem as mudanças ensaiadas pelos teóricos nem as reclamadas pela subversão alcançarão os resultados que uma grande revolução interior em cada ser humano poderia alcançar” (HERMÓGENES, 1975, p. 34) (PERUCCHI, 2009, p. 79).

Percebe-se que apesar da mistificação e limitação imputada ao raciocínio sociológico pelos autores desses livros, existem relações possíveis entre as explicações dogmáticas dos livros e uma concepção sociológica estrutural-funcionalista, ainda que não houvesse em nenhum momento a manifestação dos autores em atribuir tais afirmações a sua fonte autêntica de referência, na Sociologia. Esse silêncio a respeito da referência é um silêncio de censura, que trabalha em duplo sentido: evitar que os leitores busquem na fonte

original os problemas que envolvem as afirmações, possibilitando-lhes o raciocínio crítico, e naturalizar ou sacralizar o texto como possuidor da verdade exclusiva. Eni Orlandi, importante linguista e teórica da Análise do Discurso, pensa nos efeitos de sentido do silêncio.

Nisso que me tem ocupado como silêncio constitutivo de todo o dizer, essa seria uma das suas formas: o apagamento de outras vozes específicas que adquire caráter de evento histórico, institucionalizando o sentido (ilusão referencial, o da literalidade) e, mais do que isso, estabelecendo o campo do “dizível”. Aí se forma a necessária ilusão de que o que digo, eu digo a partir de mim mesma (ORLANDI, 1997, p.142).

O outro conceito procurado por Perucchi nos livros de OSPB é a ideia de trabalho. Esta por sua vez, parece não encontrar correspondente mais direto em nenhum ramo clássico da Sociologia, ainda que vagamente seja possível remeter os conteúdos discursados nos livros de OSPB às ideias de *divisão social do trabalho em uma sociedade de solidariedade orgânica* (DURKHEIM)⁶⁰ e *desenvolvimento das forças produtivas* (Economia Política e MARX)⁶¹ – este último conduzido de forma mística. De acordo com a autora, os livros se limitavam a demonstrar como as relações entre trabalho e salário eram relações naturais.

Dos sete livros didáticos utilizados na pesquisa, três traziam explicações a respeito do trabalho. Suas explicações tratavam principalmente da legislação trabalhista e da previdência social no Brasil. Esta insuficiente abordagem e a não explicitação do conceito de trabalho e das suas implicações sociais nos livros dificultou a construção de uma discussão mais completa a respeito do tema (PERUCCHI, 2009, p. 85).

Pelos estudos trazidos sobre o trabalho constatou-se dentre outras análises, que os autores dos livros de OSPB, se retiveram em explicações sobre a legislação trabalhista e a previdência social. Assim, buscavam demonstrar que o trabalhador conseguiu alcançar melhores condições de vida depois que as leis trabalhistas passaram a existir. O trabalho assalariado é explicado nos livros como algo natural e necessário, um meio de enobrecer o espírito. Nos

⁶⁰ Veja-se o exemplo de uma fábrica. Ali trabalham dezenas ou centenas de pessoas. É uma sociedade humana que se une para produzir determinado artigo. Dela participam os diretores, os funcionários de escritório, os operários técnicos especializados, os ajudantes, os serviços de carregamento e de limpeza, cada qual desempenhando sua tarefa de acordo com um roteiro ou plano estabelecido previamente. O mesmo sucede num banco, onde há diversas seções (caixa de recebimentos e depósitos, caixa de pagamentos, seção de empréstimos, seção de arquivos etc.). Todas também desempenhando tarefa planejada (MUSSUMECI, 1967, p. 19) (PERUCCHI, 2009, p. 86).

⁶¹ A percepção que fica da análise dos livros didáticos é a de que eles assinalam o rápido desenvolvimento das forças produtivas, contudo mascaram o fato disso ter se dado por meio de um processo social de expropriação tanto dos bens materiais quanto dos saberes dos trabalhadores. Através da concepção dominante que apreende, o trabalhador apenas percebe que deve trabalhar para receber um salário e assim obter condições de sobreviver. Seu cotidiano lhe é apresentado de maneira simplificada. Aos operários, é apresentado apenas que existem as fábricas e seus donos; ao trabalhador, cujos bens são reduzidos unicamente ao próprio pecúlio, cabe apenas o papel de trabalhar (PERUCCHI, 2009, p. 92).

livros o trabalho aparece como uma ferramenta útil para o progresso (PERUCCHI, 2009, p. 110).

O terceiro ponto discutido pela autora é a noção de Estado presente nos livros didáticos. Nesse quesito, o esforço dos autores era maior ainda no sentido de legitimar a estrutura de poder então dirigida pelos militares. A perspectiva adotada privilegiava uma visão de Estado amalgamado com a ideia de nação; procuravam, portanto, até justificar o totalitarismo como um meio de alcançar os objetivos democráticos de forma mais eficiente.

A análise dos conteúdos dos livros didáticos permite constatar que os autores utilizam justificações bem articuladas para poder assegurar a execução da Ditadura Militar. A questão da centralização do poder no Executivo é posto com precisão como sendo uma atitude que contribui para fortalecer a União dos Estados Nacionais (PERUCCHI, 2009, p.102).

A citação a seguir reforça a análise anterior, pois identifica o Estado brasileiro com a Nação, com sentido de um todo harmônico integrado por uma junção de interesses e necessidades coletivos:

A Nação brasileira é um todo de formação histórica, no evoluir de uma sociedade humana, com suas crenças, hábitos e interesses, integrada dentro de um determinado território, articulando-se e formando o que vem a ser o Estado brasileiro (ANDRADE, 1974, p. 76) (PERUCCHI, 2009, p. 93).

Enquanto nos livros didáticos de OSPB, seguiam-se as seguintes afirmações: “O regime totalitário oferece a vantagem de centralizar os poderes, o que permite maior rapidez na solução de certos problemas. Evita, desse modo, as longas discussões e vai direto ao fim que pretende alcançar” (MUSSUMECI, 1975, p. 49) (PERUCCHI, 2009, p.102).

O período entre 1964 e 1984 deixou marcas importantes na formação do pensamento social brasileiro. Ele, indubitavelmente, reconfigurou as relações discursivas. A Sociologia, como não poderia deixar de ser, também foi recontextualizada e recodificada. É importante também lembrar que as gerações formadas nesse sistema de ensino são, atualmente, agentes dominantes e dominados nos mais diversos campos sociais. Estes carregam o *habitus* construído em suas passagens pelas escolas no período de regime militar. Porém, enfatiza-se aqui que as transformações no campo da educação não são imediatas e não seguem uma relação de causa e efeito simples entre currículos e ação pedagógica. Considera-se que as reformas universitárias de 1968 e a LDB de 1971 foram as ações mais expressivas no sentido de preparar um corpo docente que fosse apto a desempenhar o papel planejado pelos grupos dominantes militares. Ou seja, professores que soubessem e estivessem dispostos a ministrar a disciplina de OSPB, tal como se orientava nos currículos e tal como se informava nos livros didáticos. Nesse sentido, é possível dizer que os impactos do currículo

do sistema de ensino do regime militar se concentraram nos anos 1970 e começo dos anos 1980.

Ainda assim, deve-se considerar a resistência e a autonomia da prática pedagógica. Antes deste período e mesmo depois, muitos dos que ministraram as aulas de OSPB, Educação Moral e Cívica e Estudo dos Problemas do Brasil foram formados sob a orientação de currículos anteriores aos propostos pelo regime Militar. Alguns eram sociólogos com conhecimentos mais aprofundados em Durkheim, Marx, Parsons, Weber, Comte, Freyre etc. – e isso era o que tinham para ensinar.

A presença do discurso sociológico na disciplina de OSPB deixa a impressão de que houve naquele contexto (1964-1985) uma retomada de forma enviesada da Sociologia dos primeiros manuais dos anos 1930 e 1940, agora em formato didático. Talvez a maior prova disto seja a concepção de sociedade como organismo, presente tanto nos densos manuais dos anos 1930 e 1940 quanto nas apostilas simplificadas dos anos 1970. Contudo, vale lembrar que o papel desempenhado ou, ao menos projetado, para a Sociologia nos anos 1930 e 1940 é relativamente diferente do papel subentendido da OSPB dos anos 1970, ainda que ambas tenham servido como braços de seus respectivos regimes autoritários.

A Sociologia apresentava-se como instrumento para a formação de uma população que viesse a se adaptar no campo profissional e civilizacional para a realidade da modernidade capitalista do Estado Novo frente às estruturas arcaicas da primeira república. As técnicas sociológicas funcionalistas serviriam para entender e pensar os problemas do Brasil, fomentando uma nova postura prática. Já a OSPB manifestava-se como uma disciplina doutrinária voltada para a aceitação da relação de poder estabelecida pelas forças vigentes; neste caso, traços do discurso sociológico funcionalista também viriam a calhar.

A despeito dos recorrentes usos e manipulações autoritárias, nota-se certa cristalização de determinados conhecimentos e raciocínios sociológicos para a explicação da realidade. Mesmo enviesado, cerceado de alguns princípios e relações teóricas, tanto pelo didatismo, quanto pela marca da influência dos princípios morais, religiosos e cívicos (características da educação no regime militar), o discurso sociológico estava presente nos anos de ditadura, reproduzindo sua classificação e enquadramento como discurso historicamente legitimado como autoconsciência da sociedade moderna.

O esforço que aparentemente pretendia abdicar completamente do pensamento sociológico não deve ser enxergado ao ponto de considerar o desaparecimento

momentâneo da Sociologia durante o regime militar. Em 1968⁶², negar a Sociologia era negar os avanços de uma ciência universal, era abandonar uma linguagem que já havia se tornado fonte legítima de poder no mundo. Talvez isso estivesse além da capacidade dos formuladores dos manuais de OSPB e mesmo dos articuladores políticos do Regime Militar. O discurso sociológico já possuía certa classificação e autonomia relativa suficiente para conviver com aquela espécie de autoritarismo, sua perseguição não significou sua eliminação.

Em 1971, o governo aprovou uma nova LDB. Esta, naturalmente, revogava a anterior (Art. 87º.)⁶³ e possuía algumas características que merecem ser citadas. Ela mantinha e ampliava os poderes do CFE (Art. 4º.)⁶⁴, que a esta altura já estava mais integrado com o Ministério da Educação do que no momento de sua criação. No sentido da universalização do acesso à educação, ela expandia a obrigatoriedade do ensino até o final do antigo ginásial, agora 8ª série do primeiro grau (art. 18º ao art. 20º)⁶⁵, mas propunha um segundo grau pago (Art. 44.)⁶⁶. Em relação ao currículo, exercia rigoroso controle simbólico,

⁶² Ano de adensamento das políticas repressivas do Regime Militar, com a passagem de poder dos militares “mais brandos”, como Castelo Branco, ligados à Escola Superior de Guerra e aos interesses políticos e econômicos norte-americanos, para os mais “linha dura” como Costa e Silva, afinados com as antigas oligarquias militares nacionalistas que reclamam poder político desde o ruir do império.

⁶³ Art. 87. Ficam revogados os artigos de números 18, 21, 23 a 29, 31 a 65, 92 a 95, 97 a 99, 101 a 103, 105, 109, 110, 113 e 116 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como as disposições de leis gerais e especiais que regulem em contrário ou de forma diversa a matéria contida na presente Lei (LDB, 1971).

⁶⁴ Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares: I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

⁶⁵ Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

Art. 20º O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

⁶⁶ Art. 44. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis ulteriores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas.

através da obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica. (art.7º.)⁶⁷. Nas mãos do CFE, a supressão da disciplina de Sociologia ocorreu inclusive no ensino Normal, que contava com Sociologia da Educação desde 1928 (SANTOS, 2002, p.48).

Dois outros problemas chamavam a atenção no contexto da LDB/1971. Primeiro, a preocupação especial em melhorar os índices de aprovação geral através de mecanismos de recuperação, reforço e provas extras (Art. 14º)⁶⁸. Nesse mesmo sentido, a lei também versava a respeito do ensino supletivo (título IV, LDB, 1971).

O segundo problema dizia respeito à formação docente, considerada insuficiente para suprir a demanda estudantil. Tal como a LDB antecedente, a estratégia para resolver esse problema caminhava no sentido de rebaixar a qualificação docente (art.30. e art. 77.)⁶⁹, mas, além disso, investia-se na formação mais barata de professores polivalentes. Ilezi

⁶⁷ Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (LDB, 1971).

⁶⁸ Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

⁶⁹ Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;

c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;

c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Fiorelli Silva (2006, p. 194 - 202) faz discussão mais densa a respeito das origens e dos impactos da implantação dos currículos técnicos regionalizados deste período⁷⁰.

A comparação do primeiro artigo das três leis que versaram sobre a educação no país impressiona por tamanha diferença na visão de ser e de mundo: as duas primeiras estão separadas por apenas 10 anos, e a terceira, por 25 anos. A LDB de 1971 falava em desenvolvimento de potencialidades para a auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Já LDB de 1996 separa em artigos diferentes o que é a Educação e quais são seus princípios e fins, estes inspirados exatamente nos mesmos da LDB de 1961, a liberdade e os ideais de solidariedade humana. Na tabela 2, a seguir, é possível comparar diretamente os textos das três leis.

⁷⁰ A idéia de programas mais genéricos para alunos menos aptos ou mais pobres vicejou em vários sistemas de educação do mundo. Nos EUA e na Inglaterra, por exemplo, a educação meritocrática dividia os programas destinando os programas acadêmicos e com mais opções de disciplinas para os alunos “mais aptos” e os programas integrados e genéricos (práticos) para os “menos aptos” (GLEESON & WHITTY, 1979; POPKEWITZ, 1998; APPLE, 1997, entre outros). Aqui no Brasil, desde 1959, a disciplina Estudos Sociais foi introduzida nos cursos vocacionais e experimentais (HORN, 2003, p.2), investindo-se em currículos regionalizados (sem disciplinas autônomas) exatamente no momento em que se expandiam as vagas para as classes populares, demonstrando que já se presumia uma escola para alunos “menos aptos” ou que não deveriam prosseguir os estudos em níveis mais complexos. A formação de professores polivalentes diminuía os custos de reprodução desses profissionais. (SILVA, 2006, p.195)

Tabela 4 Artigo 1º das LDBs de 1961, 1971 e 1996.

LDB 1961	LDB 1971	LDB 1996
<p>Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:</p> <p>a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;</p> <p>b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;</p> <p>c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;</p> <p>d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;</p> <p>e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;</p> <p>f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;</p> <p>g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (LDB, 1961)</p>	<p>Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.</p>	<p>Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.</p> <p>§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.</p> <p>§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.</p> <p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p>

Fonte LDB, 1961, LDB, 1971 e LDB, 1996.

Buscando fontes em *Das Fronteiras Entre a Ciência e a Educação Escolar* (SILVA, 2006), é possível estabelecer uma visão geral de como o sistema de educação nacional se transformou ao longo do século XX e de como a Sociologia foi recontextualizada nesse processo. Ao analisar a organização e as reformulações curriculares realizadas pelas agências de recontextualização oficiais, elaborando conceitos objetivos para um melhor entendimento do currículo sob a perspectiva do controle e do poder, a autora demonstra, como no decorrer da história da educação escolar no Brasil, dos anos 1960 até 2000, determinados tipos de discursos pedagógicos hegemônicos impuseram códigos específicos que nortearam a confecção dos currículos escolares. Para ela, pelo menos quatro grandes modelos curriculares

derivados das normas mais gerais representaram a materialização dos discursos pedagógicos hegemônicos:

Podemos identificar quatro “modelos” de currículos que vêm se mesclando ou se sucedendo nas reformas educacionais do país, desde 1960: currículo clássico-científico; currículo tecnicista (regionalizado); currículo das competências (regionalizado) e o currículo científico. (SILVA, 2005, p.6).

Ileizi Silva (2006) associou o modelo clássico científico ao tipo de escola que antecede a LDB de 1971. O currículo clássico-científico era “calcado num modelo de escola dual, uma destinada à elite e a outra à formação da mão de obra para as classes trabalhadoras”. (SILVA, 2005, p. 7).

Observa-se que nesse tipo de currículo a Sociologia, quando foi incluída, o foi como disciplina e as propostas de conteúdos e de metodologias de ensino derivavam do acúmulo de pesquisas e elaborações teóricas realizadas até aquele momento. [...]

As identidades pedagógicas eram desenvolvidas a partir de um sentido de nação e modernização, que dependia das ciências de referência, ainda não plenamente constituídas no país, mas que simbolicamente direcionavam as práticas de ensino e a definição dos currículos. As identidades dos professores iam se formando pelas disciplinas, mesmo que não tivessem formação específica voltada para cada uma delas (SILVA, 2006, p. 191-192).

Nesse modelo, o professor era considerado um intelectual, pois devia ensinar conteúdos específicos, resultantes do acúmulo de produção acadêmica. A autora chama esse modelo de clássico, porque continha ainda “um componente forte da tradição jesuítica, com o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização, ou seja, um ensino conteudista” (SILVA, 2005, p. 7).

No segundo modelo de currículo, tecnicista regionalizado, aplicado durante o regime militar, a característica predominante é a regionalização dos conhecimentos no sentido de agrupá-las em “áreas de aplicabilidade tecnológica imediata” (SILVA, 2005, p. 9). Na verdade, o que o regime militar fez foi esterilizar todas as ciências de referência para que coubessem no projeto de país industrial, técnico-mecânico.

Quando se diz regionalização de conhecimentos, pensa-se, por exemplo, na aplicação da matemática, física, química, biologia, sociologia, psicologia etc. na medicina. A autora faz uma ressalva no sentido de que esse mecanismo pode ser útil na formação do ensino superior, se o aluno já tiver os conhecimentos básicos consolidados. “Entretanto, a regionalização precoce do currículo no ensino fundamental e médio pode comprometer a

formação dos conceitos fundamentais para a aplicabilidade da ciência em forma de tecnologias nos campos profissionais” (SILVA, 2006, p.193).

Nesse sentido, o aluno não precisaria aprender literatura, bastando saber as regras da gramática para se comunicar, e não precisaria aprender as teorias da física, bastando decorar o funcionamento de algumas fórmulas aplicáveis ao cotidiano do trabalho. Nesse período, as “Ciências Sociais foram completamente ideologizadas, enfraquecendo a História e a Geografia como disciplinas científicas” (SILVA, 2005, p.9).

Graças a uma política de aprovação em massa e universalização sem preocupação excessiva com a qualidade, os professores foram gradativamente perdendo seus *status* de intelectuais, tornando-se técnicos. “Os livros didáticos demonstram a pobreza que se oficializou nas escolas. Os estudos por instrução programada, os testes, os exercícios de completar etc.” (SILVA, 2005, p.9).

Nos anos 1980, acompanhando o processo de redemocratização, várias propostas pedagógicas surgem (ou ressurgem) disputando um espaço no “vácuo educacional” deixado pelo Regime Militar.

Professores do ensino médio e ensino superior, políticos, entre outros, elaboram propostas de currículos que visam sobretudo a democratização do país e a superação do modelo curricular dos governos militares. As experiências de formulações de currículos permitiram a emergência de inúmeras propostas educacionais que, mesmo que divergissem em alguns sentidos, buscavam a superação de uma educação esvaziada de conteúdos e de sentido para os jovens. Daí surgiram modelos de currículos mais próximos dos **currículos científicos**, resgatou-se as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, ao menos em termos de discurso e de metas a serem perseguidas (SILVA, 2005, p.10).

A autora ressalta que, nesse período, várias propostas de diferentes tipos foram lançadas, mas que nenhuma identidade pedagógica específica tornou-se dominante. Nesse contexto histórico, houve uma grande politização do discurso pedagógico, múltiplos grupos de interesse buscaram espaço no campo do controle simbólico e o interesse pela reincorporação da Sociologia como disciplina obrigatória tornou-se mais enfático.

De forma semelhante ao período militar, durante os anos noventa, houve novo distanciamento entre a ciência de referência e a disciplina escolar.

Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação das disciplinas tradicionais e das ciências de referência. *Psicologizou* o processo de ensino-aprendizagem e valorizou os **procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém**. O professor ganha um papel para além do técnico, um papel de “entretendedor”, como se fosse um apresentador de auditório. O professor mais animado, mais alegre e criativo passa a ser o “bom” professor. Passamos do ideal de professor técnico para o ideal de técnico-entretendedor. Isso não foi difícil pois essas propostas seduzem facilmente os professores desavisados (SILVA, 2005, p. 13).

Ileizi Luciana Fiorelli Silva teoriza a respeito dessa situação da educação da seguinte forma:

O problema da compreensão de currículos por noções, competências, temas e módulos é que pode se resvalar para generalidades sem identidades disciplinares claras, não levando o aluno a se apropriar dos instrumentais e dos fundamentos das ciências. O currículo disciplinar pode, por sua vez, resvalar para conhecimentos sem significados para os jovens, porque muito voltados para as discussões narcíseas das disciplinas. Encontrar um modo de ensinar e organizar os currículos que não caia em nenhum desses extremos é o nosso desafio (SILVA, 2005, p. 16).

Na tabela 5, a seguir, é possível estabelecer algumas relações entre os diferentes currículos e os princípios de classificação e de enquadramento.

Tabela 5 - Tipos de tendência de currículo por período

Período	Tipo de Currículo	Características
Até 1971	Clássico Científico	Baseia-se na identidade das disciplinas, professor intelectual. Forte enquadramento do discurso pedagógico. Forte Classificação das disciplinas escolares.
1971 até 1984	Técnico-Regionalizados	Não se baseia na identidade das disciplinas, e sim na prática profissional. Professor técnico, inspetor. Forte enquadramento do discurso pedagógico. Fraca classificação das disciplinas escolares.
1984 até 1996	Currículos científicos	Baseia-se na identidade das disciplinas, professor intelectual. Relativamente forte, ou fraco enquadramento do discurso pedagógico. Forte classificação das disciplinas escolares.
1996 até 2008	Currículo das competências	Não se baseia na identidade das disciplinas, e sim nas competências desejadas para adaptar-se à vida na realidade. Professor motivador. Fraco enquadramento do discurso pedagógico. Fraca classificação das disciplinas escolares.

Fonte Silva (2005)

Na perspectiva aqui adotada, não se consideram os modelos de propostas curriculares passados como simplesmente ultrapassados – todos eles ainda possuem certa relevância. O breve levantamento histórico, pensado agora a partir do referencial teórico de modelos curriculares fornecido pela professora Ileizi Silva, vem no sentido de visualizar, de forma mais ampla, todo o contexto das disputas que figura na conjuntura atual. Essa introdução histórica situa a discussão que se segue e alerta para a atenção que deve ser conferida à noção de processo em um trabalho de Sociologia do currículo. Se as semelhanças entre a atual situação no campo da educação e o clima angustiado e esperançoso a respeito dela há 80 anos aparentam espantosas, isso não se trata dos ecos de remotos problemas do começo do século XX: trata-se de um processo de formação de um sistema educacional que ainda hoje é arena de confrontos políticos e ideológicos de grande espessura. Ainda que as vozes de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e outros não possam mais ser ouvidas, suas ideias ainda estão em pleno debate, especialmente quando a Sociologia, que se propõe a serviço de um projeto de sociedade na qual a cidadania deve exercida plenamente, ainda se reveste de práticas de um passado autoritário.

2.3 CIDADANIA E CIVILIDADE. SOCIOLOGIA PARA A DEMOCRACIA E/OU CIDADANIA.

A partir daqui, faz-se uma discussão mais atenta aos aspectos que permeiam o discurso sociológico atual. Em sentido amplo, considera-se o período que parte do começo da década de oitenta (1980) até os dias atuais como o contemporâneo, sendo que o principal marco para a análise do atual discurso sociológico está situado em torno da LDB de 1996, e esta, por sua vez, remete-se à constituição de 1988.

Na constituição de 1988, a educação é considerada um direito social (art. 6º), e está em pé de igualdade, nesse sentido, com “*a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados*” (BRASIL, Constituição Federal, 1988). Entre os artigos 205º e 214º encontram-se os princípios mais gerais a respeito do que se espera da educação no país. Esses artigos, por sua vez, fundamentam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de caráter um pouco mais específico.

A educação é tratada na constituição como direito que pretende alcançar três objetivos: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, Constituição Federal, 1988, art. 205).

A qualificação para o trabalho compreende a preparação de força de trabalho que venha a dominar técnicas para as especificidades do atual estágio das relações de produção. O exercício da cidadania está mais para a ideia de poder de participação no jogo político do que para o cumprimento de regras cívicas, como no entendimento da constituição anterior. E “desenvolvimento da pessoa” dialoga com os estudos econômicos mais recentes que relacionam desenvolvimento com liberdade. Um exemplo seria a noção de desenvolvimento da pessoa para Amartya Sen.

[...] a liberdade é não apenas a base da avaliação de êxito e fracasso, mas também um determinante principal da iniciativa individual e da eficácia social. Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento. A preocupação aqui relaciona-se ao que podemos chamar (correndo o risco de simplificar demais) o “aspecto da condição de agente” [agency aspect] do indivíduo (SEN, 2010, p.33).

Seguindo essas ideias e discursos sobre a liberdade e a cidadania, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), expressa as configurações atuais do campo da educação, apresentando o ideário pedagógico e a noção de conhecimento hegemônico no atual momento histórico. A respeito da Sociologia, uma longa disputa se arrastou entre 1996 e 2008, na qual as propostas curriculares foram se ajustando, tanto em âmbito nacional, quanto regional.

Da trajetória da tramitação até a aprovação do projeto do deputado Padre Roque (PT/PR) de alteração da LDB e inclusão da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias, tem-se que: em 1996, a LDB foi aprovada, mas ela apenas assegurava a vaga ideia de que os educandos deveriam ao final do Ensino Médio dominar “conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, lei. 9394. art.36. § 1º, 1996). Tal situação desobrigava a existência da disciplina obrigatória de Sociologia.

Em 1999, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) reforçaram o texto da LDB, ao dividirem a noção de conhecimento a partir das ideias de competências e habilidades. Essa perspectiva justificava pensar o ensino de Sociologia como temático e transversal, no qual a proposta metodológica para o ensino se apresentava a partir da contextualização interdisciplinar (FERREIRA, 2011, p.75). Segundo Eduardo Carvalho Ferreira, os PCNEN definiam a Sociologia como “um tipo de conhecimento sistematizado da realidade social, consubstanciado por um conjunto pluriparadigmático de

conceitos e categorias tendo em vista a formação da cidadania e a preparação para o trabalho” (FERREIRA, 2011, p. 75).

Em 2001, o projeto de obrigatoriedade da disciplina implicaria em mudanças no currículo dos PCN, mas mesmo depois de aprovado no congresso, houve o veto presidencial. Apenas em 2006, ainda como parte desse processo de transformações no sistema de ensino nacional, foram formuladas as OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), que possuem um caráter mais científico e “propõem uma visão sobre o conhecimento escolar de sociologia que remete a um processo de reconstrução da realidade e as suas implicações lógicas a partir da ciência” (FERREIRA, 2011, p. 75). Finalmente, em 2008, as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram incluídas como obrigatórias no Ensino Médio.

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

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008) (BRASIL, Lei. 9394, 1996).

Atualmente, o documento que orienta os currículos, mais especificamente do que a LDB, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica MEC/CNE/CEB – julho 2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio MEC/CNE/CEB – maio de 2011. Nesse segundo documento está assegurado o lugar da Sociologia como disciplina obrigatória, respeitando o já decidido pela LDB. Além da disciplina obrigatória, a Sociologia também é mobilizada na questão da integração com a profissionalização, que deve ser realizada no Ensino Médio.

No referente à integração com a profissionalização, acrescenta-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Por exemplo: história social do trabalho, da tecnologia e das profissões; compreensão, no âmbito da geografia, da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho; filosofia, pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente; **sociologia do trabalho, com o estudo da organização dos processos de trabalho e da organização social do trabalho**; meio ambiente, saúde e segurança, inclusive conhecimentos de ecologia, ergonomia, saúde e psicologia do trabalho, no sentido da prevenção das doenças ocupacionais (MEC /CNE, 2011, p. 50, *grifo nosso*).

Essas diretrizes já dizem respeito ao mesmo contexto político-educacional do momento histórico da “Conferência Nacional de Educação” – março/2010. Esse evento pode ser pensado como um provável marco histórico na recente construção democrática da educação nacional. Tal como o manifesto dos pioneiros de 1932 e a carta de 1954, o CONAE também produziu um documento que deve ser levado em conta em sua relação com as leis e os currículos nacionais. No documento final da CONAE, a Sociologia aparece como um dos conhecimentos teóricos que devem ser trabalhados na formação docente.

Na gestão do subsistema de formação, o Sistema Nacional de Educação e demais sistemas de ensino (municipal, estadual, distrital e federal), em sua corresponsabilidade, devem promover, facilitar e assegurar acesso aos meios de formação inicial e continuada, por meio de medidas como:

j) Sustentar essa formação em conhecimentos historicamente produzidos e que contribuam para a emancipação dos/das estudantes: conhecimentos teóricos sólidos nas áreas da filosofia, sociologia, psicologia, antropologia e pedagogia, incluindo troca de experiência, saberes, histórias de vida e habilidades dos/das formandos/as (CONAE, 2010, p. 90-91).

Isso traduz o clima intelectual contemporâneo e alguns dos contornos que se formam nas fronteiras do discurso sociológico em caráter nacional. Diante desse clima, a Sociologia escolar enfrenta decisivos problemas de identificação e, especialmente, de execução.

Dois trabalhos que dizem respeito às representações⁷¹ que professores e alunos formulam sobre a Sociologia fornecem pistas sobre as sutilezas que determinam as configurações do discurso sociológico contemporâneo e confirmam a tendência apontada por Flávio Sarandy, 2004, da íntima relação entre a sociologia escolar com a ideia da cidadania, mas também trazem evidências da presença de outros sentidos.

São relevantes os apontamentos constatados por Santos, pois sua pesquisa foi ao encontro dos agentes transmissores que atuam no momento de transmissão da mensagem sociológica na prática pedagógica. E embora seja um estudo de caso (Distrito Federal), os resultados desenham uma realidade que pode ser expandida nacionalmente com

⁷¹ SANTOS, Mario. *A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*, 2002. A pesquisa do professor Santos trata das representações adotadas pelos professores da rede pública ao vocalizarem o discurso sociológico; RESES, Erlando....*E com a Palavra: Os Alunos*. 2004. O enfoque desse trabalho está nas representações adotadas pelos alunos. A referência teórica de ambos os autores pode ser aproximada em vista de que utilizam como categoria central a ideia de representação encontrada em alguns autores citados por ambos pesquisadores do DF, como é o caso de Willem Doise. DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations Sociales*. Grenoble, PUG, 1992.

os devidos cuidados. A pergunta central do trabalho é sobre o que pensam os professores da rede pública a respeito da Sociologia no Ensino Médio (SANTOS, 2002, p.IX).

O que chama mais a atenção na pesquisa é a semelhança entre o contexto comunicativo do final de década 1920 e começo da década de 1930 com o atual. Se para os professores do passado, a Sociologia estava atrelada a um projeto de modernização da sociedade brasileira, no sentido de entender e avançar em um projeto de civilização, para os professores do presente, a Sociologia escolar é um “instrumental teórico-prático” (2002, p. 155) para a cidadania. O que não deixa de ser ferramenta para um tipo de projeto civilizacional. Talvez a maior diferença entre os contextos resida nos valores finais de cada projeto, sendo o primeiro mais enfático no aspecto modernista e o segundo na ideia de democracia. A Sociologia foi e é representada como instrumento de transformação; desta forma, suas práticas estão condicionadas aos seus projetos.

Santos constata que os professores formados em Ciências Sociais creem que a disciplina de Sociologia pode contribuir para a formação do cidadão “na medida em que ela amplia a consciência do educando acerca dos fundamentos regentes das relações sociais” (SANTOS, 2002, p. 155). Já os professores formados em outras áreas acreditam que a contribuição da Sociologia vem no sentido de “instrumentalizar o educando com vistas a uma intervenção na realidade social” (SANTOS, 2002, p.156). Esta significativa diferença aponta para as distintas expectativas e possibilidades da Sociologia como disciplina escolar. Assinala também a tensão relativa à distribuição de poderes no campo da educação. Ao defender a Sociologia como um saber válido pela especialidade de seu conhecimento elaborado, os professores de Sociologia estão, ao mesmo tempo, defendendo seus postos na hierarquia do campo da educação. Santos utiliza seu referencial teórico para justificar esta postura. “Afinal, como nos apontou Moscovici, em um contexto de transformações sociais, a tendência de qualquer grupo será buscar a preservação de sua identidade. Identidade a partir da qual, os indivíduos projetarão um futuro em comum” (SANTOS, 2002, p. 156).

Por outro lado, arriscar justificar a Sociologia escolar como instrumento para o exercício da cidadania, pensada sob uma perspectiva de dependência da conjuntura política, pode significar deixá-la vulnerável aos jogos configuracionais de poder, marcados por muitos outros discursos e forças que não estão comprometidos com a ideia de ciência. Sendo assim, sua manutenção dependeria de outros elementos além do conhecimento elaborado dos sociólogos. Eis então uma diferença significativa entre os contornos das práticas pedagógicas *pragmáticas e politicamente corretas* em relação a uma proposta de Sociologia teórica vinculada à ciência de referência.

Mas mesmo os que se proclamam defensores de uma Sociologia intelectual autônoma para o Ensino Médio não estão livres dos princípios implícitos de enquadramento do discurso sociológico que produzem práticas autoritárias. Esses princípios são construções históricas e estão guardados em uma espécie de memória pedagógica da prática de ensino de Sociologia. Para que haja alteração significativa no enquadramento do discurso sociológico escolar, é preciso desenvolver e aplicar em médio e longo prazo modalidades alternativas de transmissão da mensagem do conhecimento sociológico.

No trabalho de Erlano Reses (2004), complementar ao de Santos, o que mais chama a atenção é a confirmação da representação da Sociologia por parte dos alunos, assim como os professores, como instrumento para o entendimento da modernidade e o exercício da cidadania.

Constatamos que a percepção do aluno do ensino médio da rede pública do Distrito Federal a respeito da Sociologia aproxima-se das orientações e postulados dispostos nos documentos oficiais da reforma do ensino médio. A característica fundamental, apresentada nesta reforma, para o ensino da Sociologia é a formação para o exercício da cidadania. Os dois grupos de alunos pesquisados concordaram com essa perspectiva de formação, sob olhares diferentes: um grupo com um olhar na melhoria das condições de vida e outro com um olhar na progressão escolar (RESES, 2004, p. 104).

Mas nesse caso, mais do que intervir politicamente na realidade, ou valorizar o conhecimento sociológico pelo seu poder de esclarecimento da realidade social, os alunos também fazem associações com as expectativas de melhorar suas condições de vida individuais através do progresso no processo escolar e ascensão ao ensino superior – agora dependentes também do desempenho em relação ao alcance do texto legítimo da disciplina de Sociologia. Muitos alunos da rede privada reclamam da falta de Sociologia nas grades curriculares de seus colégios, enquanto a disciplina é solicitada nos exames de vestibular, no caso da UNB (2004, p.84). Reses argumenta que essa representação da Sociologia escolar pauta-se em uma ideia do conhecimento sociológico como “um conhecimento pragmático na formação do aluno” (RESES, 2004, p. 83). Esse conceito reflete sinais das regras do jogo da educação baseadas no estímulo à noção de competitividade no Ensino médio, fator que não deve ser ignorado nas pesquisas sobre ensino de Sociologia.

2.3.1 Sentido da Sociologia Nas OCNEM.

O documento, “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias – Sociologia*”⁷², publicado em 2006, ainda hoje é o documento de referência nacional para a disciplina de Sociologia. Essas orientações estão intimamente ligadas com todo o processo de disputas em torno da LDB 1996 para que a Sociologia e Filosofia fossem consideradas disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Sua principal fonte de argumentos encontra-se em um parecer, editado em 2004, que questionava algumas interpretações da LDB presentes nas DCN-EM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Sociologia de 1999.

Em 2004, o Professor Dr. Amaury César Moraes integrou a equipe do MEC que deveria rever os Parâmetros Curriculares Nacionais de Sociologia (1999). A primeira versão do texto que analisava os PCNs (1999), indicava que o maior problema para a disciplina-sociologia era a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – Ensino Médio sobre a transversalidade dos conteúdos de Filosofia e de Sociologia. Segundo a equipe, liderada pelo Amaury César Moraes, antes da revisão dos Parâmetros seria necessária a revisão das Diretrizes. A coordenação do Ensino Médio do MEC aceitou a sugestão e pediu um “parecer” sobre as DCN-EM. Amaury Cesar Moraes elaborou e esse Parecer tornou-se a principal peça nos debates da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE, em 2006, ajudando a alterar as DCN-EM, tornando obrigatórias as disciplinas de Filosofia e de Sociologia (MORAES, 2007, p.239).

Esse parecer estabeleceu uma crítica à interpretação que entendia a Sociologia como conteúdo interdisciplinar ou tema transversal. A radicalização do argumento chegava inclusive, de forma alegórica, a demonstrar como a equivocada interpretação das DCN-EM pelos PCNs poderia levar a eliminação da obrigatoriedade das disciplinas de Matemática e Português.

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

⁷² Foi publicado em 2011 o volume de Sociologia da coleção do MEC: *Explorando o Ensino*. Sociologia : ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino ; v. 15). Esse compêndio pode servir de apoio para os professores, pois possui textos de especialistas sobre os conteúdos citados das DCNEM.

das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo. Em alguns estados essa interpretação é rechaçada, e a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos de ensino médio é implementada. No entanto, a institucionalização dessa conquista em âmbito nacional vem sofrendo reveses como o veto do presidente da República à emenda à LDB aprovada pelo Congresso Nacional; o veto do governador de São Paulo ao projeto aprovado na Assembléia Legislativa; e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) contra a obrigatoriedade da disciplina (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 103).

As duas disciplinas que, mais do que as outras, são, atendendo ao espírito da Reforma, por excelência *interdisciplinares*. Aliás, por se tratar de *linguagens*, rigorosamente nunca poderiam sofrer a conformação de disciplinas escolares, mas, em que pese a verdade dessa reflexão, historicamente tornaram-se disciplinas centrais de qualquer organização curricular. Estamos falando de Língua (no nosso caso, Língua Portuguesa) e Matemática. São, desse ponto de vista, saberes em si mesmos instrumentais e presentes em todas as outras disciplinas. Apesar disso, reiteramos que não houve, em momento algum, uma proposta de que Língua Portuguesa e Matemática, após algumas séries em que devessem ser apresentadas e tratadas intensivamente, predominando no currículo, tornassem-se, com o passar do tempo, reconhecidas como parte de outras disciplinas, instrumentos de expressão ou de construção dos outros saberes (MORAES, 2007, p. 244).

Nesse parecer, a justificativa da Sociologia como disciplina obrigatória fundamenta-se, entre outros argumentos de peso, na própria definição da LDB do propósito da educação estar fundamentalmente relacionado ao “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, Lei 9394/LDB, Art. 2º). O trecho que se segue do parecer foi adicionado *ipsis litteris* nas OCNEM. Nele, a argumentação oficial que legitima a sociologia como disciplina escolar está respaldada, essencialmente, pelo seu caráter teórico-científico próprio.

[...] na medida em que a escola é um espaço de mediação entre o privado – representado pela família, sobretudo – e o público – representado pela sociedade (ARENDETT, 1968) -, esta deve também favorecer, por meio do currículo, procedimentos e conhecimentos que façam essa transição. De um lado, o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e País. Numa sociedade em transição como a nossa, em que se acumularam formas tão variadas e intensas de exclusão social, em que a lentidão ou as “marches” e “démarches” são uma constante nas mudanças, o acesso ao conhecimento científico sobre esses processos constitui um imperativo político de primeira ordem. Chegamos, então, à presença da Sociologia no nível médio. Aqui caberia transcrever as palavras de Florestan Fernandes, em artigo publicado nos anos 50 e que tratava justamente de *O ensino de Sociologia na escola*

secundária brasileira (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1954). Parece que, atualizando as palavras, reorientando as intenções, valem os mesmos objetivos e justificativas ainda hoje. Fernandes diz: “[...] a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes, na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano” (MORAES, 2007, p. 243).

O texto segue exatamente da mesma forma nos dois documentos, acentuando a necessidade do acesso universal ao conhecimento sociológico, via disciplina de Sociologia, porque, com o processo de complexificação das relações de trabalho que implicam em novas tecnologias

[...] o mundo está cada vez mais “desencantado”, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico. No campo político os avanços da democratização têm sido simultâneos aos avanços das tecnologias de comunicação e informação, tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismos e manipulações. No campo social, o predomínio do discurso econômico tem promovido uma “renaturalização” das relações, reforçando aqui o caráter ambíguo (e perverso) da racionalidade contemporânea (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p.111).

Diante desse contexto político, administrativo e pedagógico, as OCNEM, de forma muito lúcida, possivelmente pelos embates que se desenvolveram nos anos que a precederam, se definem como um material de apoio que:

[...] oferece um ponto de partida, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Assim, o que se oferece é um ponto de partida, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos em início de carreira e, portanto, sem experiência em que estribem suas escolhas; outros que, apesar da experiência, querem superar a tendência à rotinização ou ao modismo, duas graves doenças das práticas escolares (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 131).

Em sua introdução, o documento descreve e argumenta a respeito da intermitência da Sociologia como disciplina escolar. Revela estar ciente de que a presença ou ausência da Sociologia não está necessariamente ligada com a presença mais ou menos ostensivas de mecanismos políticos democráticos. Reconhece que a Sociologia nem sempre

possuiu um caráter “crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 105).

Considerando as dimensões políticas e históricas, as OCNEM estabelecem uma crítica ao mau uso, ou uso *cliché* da relação entre os conhecimentos sociológicos e o exercício da cidadania, afirmando que, primeiramente, tal relação não deve ser encarada como uma exclusividade da Sociologia, sendo tarefa comum a todas as disciplinas escolares. De toda forma, esse documento propõe que a Sociologia contribua de forma especial para a formação de cidadãos capazes de fluir com maior autonomia, quando no exercício da cidadania. Isso se dá pela presença constante de assuntos ligados à cidadania dentro do domínio desta ciência, conjugada com a Antropologia e a Política (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p.104). Mas a principal justificativa do ensino de Sociologia se estende para uma dimensão, ainda relacionada à ideia de cidadania, porém maior, que é a da própria “humanização do homem”, ou seja, o desenvolvimento de uma cognição abstrata, elaborada e racional acerca da realidade.

As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata, e de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do slogan ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa. Para dar um conteúdo concreto a essa expectativa, pensa-se, então, numa disciplina escolar no ensino médio que fosse a tradução de um campo científico específico – as Ciências Sociais. Não se pode entender que entre os 15 e os 18 anos, após oito, nove, 10 anos de escolaridade, o jovem ainda fique sujeito a aprender “noções” ou a exercitar a mente em debates circulares, aleatórios e arbitrários. Parece que nessa fase de sua vida a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca de fenômenos naturais ou culturais. Mesmo quando está em causa promover a tolerância ou combater os preconceitos, a par de um processo de persuasão que produza a adesão a valores, resta a necessidade de construir e demonstrar a “maior” racionalidade de tais valores diante dos costumes, das tradições e do senso comum. Trata-se, recorrendo a Antônio Cândido, de “humanizar o homem” (Cândido, 1995). O acesso às ciências e às artes deve ser entendido nesse projeto: a escolha pelo homem de ser mais humano. Ora, há muito que as Ciências Sociais têm feito essa opção. Repugna ao cientista social submeter-se a um processo de “naturalização” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 110).

As argumentações que justificam a Sociologia coadunam perfeitamente com o que pode ser considerado o objetivo central destas orientações: associar a prática da disciplina de Sociologia aos processos de *desnaturalização* e *estranhamento*. Percebe-se que, sutilmente, ou talvez nem tanto, essa é uma mensagem pedagógica ensinada, logo nas

primeiras linhas, aos professores de Sociologia, acostumados a reproduzir os dois enunciados aos quais as orientações logo se remetem criticamente – a imediata associação da Sociologia com a democracia e com a cidadania. O que se quer dizer é que esse documento procura, por si mesmo, exercitar o que propõe como tarefa do professor de Sociologia, (o estranhamento e a desnaturalização).

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, MEC/SEB, 2006, p.105).

Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o *estranhamento*. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 106).

É notável o esforço dos agentes que elaboraram essas orientações em enfatizar e diferenciar as noções de desnaturalização e estranhamento. É interessante, contudo, questionar o quanto esses conceitos não se tornaram, eles próprios, naturalizados e triviais pelo excesso de repetição de seus usos em defesas emocionais da Sociologia e de outras disciplinas. Essas noções, recontextualizadas em práticas discursivas estruturadas por códigos restritos (senso comum), sofrem um angustiante e quase anedótico processo de naturalização.

Por fim, as OCNEM afirmam que a possibilidade objetiva de transformação da visão de mundo é o que de mais concreto a Sociologia pode oferecer aos alunos.

Além dessa justificativa que se tornou slogan ou clichê - “formar o cidadão crítico” –, entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode

oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 105).

A respeito da modificação nas concepções de mundo, não se encontra especificado explicitamente, nesse documento, de que visão se parte para qual se deseja alcançar; também não há referências diretas a um suposto vínculo do ensino de Sociologia a algum projeto de sociedade que procure a emancipação das classes dominadas, ou a superação das desigualdades de classe – o que se encontra presente, sobremaneira, nas Diretrizes Curriculares paranaenses. Subentende-se que a utopia relativa à disciplina escolar de Sociologia das OCNEM aproxima-se daquilo que mais tarde se apresenta de maneira mais direta no *Guia de Livros didáticos: PNLD 2012/ Sociologia*: a realização de um salto cognitivo coletivo de uma visão de mundo restrita à apreensão individual para uma que compreenda a totalidade como produto da ação coletiva.

2.3.2. Sentido Da Sociologia Nas DCEB/PR.

A Secretaria de Educação do governo do Estado do Paraná possui diretrizes para todas as disciplinas obrigatórias da educação básica. E de acordo com o DCNEM, além disso, possui diretrizes para Educação Especial, PROEJA, Educação Profissional, Formação de Docentes, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Religioso, Gênero e diversidade e Educação no Campo.

Em 2006, a Assembleia Legislativa Paranaense aprovou a Lei 15228 – 25 de Julho de 2006, que Institui as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná; antes, portanto, de sua obrigatoriedade nacional. As normas complementares para a inclusão obrigatória foram, contudo, sendo publicadas entre 2006 e 2008 (Deliberação nº 06/06 e Deliberação nº 03/08, que tratam das Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná).

Existe um documento ativo no processo pedagógico que trata o currículo de Sociologia no Paraná – “Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Sociologia 2008 – Departamento de Educação Básica”. Esse documento possui 112 páginas de discussões e encaminhamentos curriculares, sendo mais abrangente e profundo do que as OCNEM em quase todos os aspectos. Mas o destaque fica para a sua seleção e encadeamento de conteúdos estruturantes e básicos obrigatórios para a disciplina de Sociologia.

As DCEB/PR foram elaboradas ao longo de três anos de discussões que envolveram especialistas, técnicos e, sobretudo, os professores de rede pública de ensino estadual.

Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas (PARANÁ, 2008, p.6).

Assim como as OCNEM (que se ergueram em pleno debate político), as DCEB/PR também respondem a uma dada configuração de poderes que vigoravam no Estado do Paraná. Há nessas diretrizes uma preocupação em negar e propor alternativas a uma série de políticas educacionais que estiveram em voga durante os anos 1990.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas. Contrapondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde. Secretária de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 7).

De forma mais acentuada que as OCNEM, as diretrizes paranaenses associam a noção de cidadania, alvo da educação, ao caráter político, afirmando que a escola deve não só preparar sujeitos para uma ação autônoma no exercício da cidadania, mas também, “ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos”, contribuir “para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade” (PARANÁ, 2008, p.14). Essa afirmação só é possível porque as DCEB/PR partem da noção de que um currículo é resultado de embates políticos, antes de científicos, e, portanto, a falsa neutralidade não é desejável nesse campo.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social (PARANÁ, 2008, p.16).

Partindo desta concepção de currículo e daquela de escola, as DCEB/PR assumem uma postura política em prol da transformação da sociedade desigual em uma sociedade com melhor distribuição de recursos econômicos, políticos e culturais. A defesa do currículo disciplinar e da pedagogia histórico-crítica se embasa na possibilidade de fortalecer as classes menos favorecidas.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem (PARANÁ, 2008, p.14)

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de “...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente

concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (MÈSZÁROS, 2007, p. 212) (PARANÁ, 2008, p.15).

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico (PARANÁ, 2008, p.19)

As DCEB/PR estão divididas em duas partes, sendo a primeira geral e a segunda específica para cada disciplina. Mas mesmo as versões específicas seguem uma configuração em comum: na primeira parte são discutidas as razões da opção pelo currículo disciplinar, quais são os sujeitos da educação básica, quais são os fundamentos teóricos que devem nortear as múltiplas disciplinas, como deve ser desenvolvida a interdisciplinaridade, tendo como referência a contextualização sócio-histórica e, finalmente, como devem e por que devem ser conduzidas as avaliações.

Pode-se dizer que todos estes encaminhamentos procuram estar em harmonia com o projeto de sociedade presente nas diretrizes.

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica (PARANÁ, 2008, p.20).

Inspirando-se nessa ideia de escola presente em Gramsci, articula-se a possibilidade de interdisciplinaridade a partir das dimensões artística, filosófica e científica do conhecimento histórico humano, como saberes escolares, que devem servir para emancipar o homem da alienação promovida pela necessidade prática, hiperestimulada no capitalismo. Da mesma forma, pode-se pensar nos critérios para a escolha dos conteúdos e das teorias. Ambos não são pensados apenas a partir de seus potenciais cognitivos, mas também são relevantes as qualidades que exponham o movimento histórico e as contradições da realidade.

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente (PARANÁ, 2008, p.25).

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais (PARANÁ, 2008, p.30).

Na primeira parte do documento fica implícita a importância da Sociologia e das demais disciplinas enquadradas nas Ciências Humanas. Estas devem estar articuladas com as demais, no sentido de fornecer o tecido crítico ao qual as DCEB fazem referência a todo instante.

Para definir o que se entende como a disciplina de Sociologia, as DCEB/PR recuperam sua dimensão histórica, em uma breve discussão a respeito do contexto de seu aparecimento, relacionado às revoluções social (francesa), industrial e científica (iluminismo). Na berlinda entre a explicação e a legitimação ou a crítica à modernidade capitalista que ganhava maturidade por meio das crises da sociedade, comenta-se como a disciplina científica e curricular de Sociologia foi se formando.

A Sociologia é fruto do seu tempo, um tempo de grandes transformações sociais que trouxeram a necessidade de a sociedade e a ciência serem pensadas. Nesta encruzilhada da ciência, reconhecida como saber legítimo e verdadeiro, a sociedade a clamar mudanças e a absorvê-las, nasceu a Sociologia. Portanto, no auge da modernidade do século XIX surge, na Europa, uma ciência disposta a dar conta das questões sociais, que porta os arroubos da juventude e forja sua pretensa maturidade científica na crueza dos acontecimentos históricos sem muito tempo para digeri-los (PARANÁ, 2008, p. 38).

Assolado por crises sociais, o capitalismo liberal confirma os empresários industriais e o proletariado urbano em posições sociais distintas. Em mútua influência, os acontecimentos provocam e são provocados por movimentos nas ideias, nas artes, nos costumes sociais, fazendo com que o Iluminismo, o racionalismo e o positivismo delineassem uma ciência da sociedade, como uma necessidade histórica (PARANÁ, 2008, p. 39).

Após a discussão mais geral, é apresentada uma breve análise da trajetória da Sociologia no Brasil, lembrando a sua chegada pelas portas das escolas, antes mesmo de sua constituição acadêmica. Por fim, as DCEB/PR também disponibilizam para os professores um pouco da história da Sociologia no Ensino Médio do Paraná.

As congruências que estabelecem uma noção universal de Sociologia para os dias de hoje estão expressas da seguinte forma:

Valendo-se da variedade de ideias-intérpretes da realidade social, a Sociologia faz uso de múltiplas metodologias no ajuste à singularidade do seu objeto. Ao avançar na modernidade, ora exacerbada, tem chegado a algumas sínteses sob a concepção de ciência renovada, que reconhece no conhecimento uma verdade provisória, encontra a razão metodológica na perenidade dos melhores métodos indutivos e é contemplada pela articulação de diversos temas. Pode-se falar em Sociologia e Sociologias: sociologia do trabalho, da religião, do lazer, do conhecimento, sociologia urbana, sociologia rural. Umas mais e outras menos resultam de diferentes metodologias analíticas (PARANÁ, 2008, p. 65).

No âmbito do processo de produção de teorias e métodos, surgem as categorias analíticas que são conceitos forjados com o objetivo de, por meio da abstração do entrelaçamento dos fenômenos, poder observar aspectos específicos da realidade social, no dizer de Domingues (2001). A ebulição de teorias debruçadas sobre a realidade histórica e cultural, qual um caleidoscópio, tem destacado eixos recorrentes nas análises sociológicas, como a relação que se estabelece entre indivíduo e sociedade, estrutura e ação, sujeito e objeto, esfera pública e privada, teoria e pesquisa. Essas são problemáticas sociológicas, não na condição de dualidade ou dicotomia, mas de relações de interdependência, objeto de reflexão dos sociólogos contemporâneos (PARANÁ, 2008, p.66).

De forma diferente das OCNEM, as DCEB/PR consideram a Sociologia escolar como dimensão da Sociologia acadêmica. Ainda que possua alguma autonomia relativa, o trabalho pedagógico é entendido como igualmente produtor de conhecimento oficial, e as pesquisas acadêmicas intrinsecamente ligadas à formação, sendo ambas “faces de um mesmo problema” (PARANÁ, 2008, p. 42).

A Sociologia como uma disciplina no conjunto dos demais ramos da ciência, especialmente das Ciências Sociais, não se produz de forma independente do trabalho pedagógico que a traduz como parte curricular nas escolas de níveis médio e superior. São intercomunicantes os caminhos dos estudos e pesquisas acadêmicas e as atividades curriculares no magistério. Fazer ciência mediante reflexão acadêmica com base na pesquisa científica e esta alimentar a dimensão da formação do indivíduo são faces de um mesmo problema. É pensando uma e outra que se realiza a dimensão histórica da ciência e, desse modo, é aqui situada a Sociologia no Brasil (PARANÁ, 2008, p. 42).

Dessa maneira, tanto a prática pedagógica escolar como a pesquisa acadêmica são expressões dos processos teóricos, contextualizados, mas estruturadores legítimos de objetos e problemas universais do fazer sociológico. A sofisticação de uma

depende da outra e ambas dependem da coerência, epistemológica, ontológica e cronológica, estabelecida com as teorias e metodologias que lhes estruturam a prática.

Como disciplina acadêmica e escolar a Sociologia não está desvinculada dos fundamentos teóricos e metodológicos que a constituem como campo científico. É preciso destacar das teorias dos autores clássicos e dos contemporâneos, elementos para se perceber as temáticas, os problemas e a metodologia concernentes ao contexto histórico em que foram construídas e, então, interpretar e dar respostas aos problemas da realidade atual. Apenas desse modo garante-se o pensamento crítico e a Sociologia não resvala para uma ortodoxia, seja da paralisante Sociologia sistemática, seja de um radicalismo posto na ordem reformista ou revolucionária. Também, é possível evitar um relativismo condescendente que nivela posicionamentos de análise com aportes explicativos diferenciados, justamente a partir da natureza das questões que coloca para a realidade. Fica-se com a recomendação de Bourdieu (2000) para evitar uma relativização simplista nas análises históricas e sociais: assumir uma determinada concepção sociológica que permita “conciliar” o que foi historicamente considerado inconciliável – as verdades trans-históricas (PARANÁ, 2008, p. 71-72).

Por essas razões, as DCEB/PR propõem uma Sociologia escolar que apresente em sua construção didático-pedagógica o código elaborado da ciência de referência fortemente classificado. Ao propor que a ação pedagógica se baseie em um posicionamento teórico-metodológico claro e consistente, ela induz ao exercício das mediações elaboradas pelos paradigmas sociológicos.

Como a realidade social não é suscetível de apreensão imediata, as mediações para apreendê-la constituem atividades intelectuais que a traduzem em linguagem conceitual, através de aproximações proporcionadas pela observação. Aqui se colocam questões como a da natureza da observação nas Ciências Sociais que, não sendo direta, faz da experiência, a investigação de um fenômeno modificado pelo investigador. Experimento, portanto, é pensar a realidade com método e isso implica uma forma de modificá-la, admitindo também ser real o pensamento sobre determinada realidade (PARANÁ, 2008, p. 73).

De forma mais sintética, já quase no final do documento, as DCEB/PR formalizam uma definição do domínio objetivo da Sociologia e de seu sentido como disciplina escolar, combinando os sofisticados recursos cognitivos de suas teorias para a explicação da história e da sociedade com a finalidade de contribuir para despertar a consciência crítica das classes, por ora dominadas.

O objeto de estudo e ensino da disciplina de Sociologia são as relações que se estabelecem no interior dos grupos na sociedade, como se estruturam e

atingem as relações entre os indivíduos e a coletividade. Ao se constituir como ciência, com o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo, a Sociologia tem por base a sociedade capitalista, contudo, não existe uma única forma de interpretar a realidade e esse diferencial deve fazer parte do trabalho do professor (PARANÁ, 2008, p. 91).

Nestas Diretrizes, entende-se conhecimento sociológico crítico como autoconsciência científica da sociedade, tal como proposto na história da Sociologia no Brasil por Florestan Fernandes (1976a), ou seja, da Sociologia assumir o caráter de uma consciência técnica e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais. Sob essa ótica, as questões sociológicas situam-se num dado contexto histórico e, ao mesmo tempo, situam o contexto dos acontecimentos propiciados pelas relações sociais. A análise crítica deve contemplar as interpretações sistematizadas acerca de determinada realidade sob a diversidade de suas perspectivas (PARANÁ, 2008, p. 92).

As DCEB/PR ainda acrescentam uma tarefa, ou desafio da mais alta responsabilidade, para a disciplina escolar de Sociologia: a de simplificar o conhecimento sociológico, sem retirar-lhe a essência e os desdobramentos. Em outras palavras, deseja-se universalizar o acesso aos seus cânones mais poderosos, tornando esta ciência mais objetiva e não menos complexa, ao mesmo tempo.

Demonstrar nexos de responsabilidade entre a ciência e a política pode devolver aos professores e alunos, a dimensão social desse conhecimento nos currículos de Sociologia. A pesquisa integrante da Sociologia, não sendo neutra nem pura, imparcial ou comprometida, tem um papel social de importância no Ensino Médio das escolas brasileiras: dar respostas simples a perguntas simples. O que se apresenta de forma complicada pode não conter bem qualquer formulação. As contribuições sobre a disciplina requerem visões e interpretações de maior compreensão e menor margem de equívocos ou reducionismos. A iniciação metodológica da Sociologia na escola deve passar pela simplicidade, ainda que se lide com a complexidade (PARANÁ, 2008, p. 99).

A ambição das DCEB/PR implica modificar a própria síntese do conhecimento, desenvolvendo-o no sentido de deixar de ser caracterizado pela apropriação de segredos dogmáticos (lógica da seleção, acumulação e concentração) para passar a sê-lo pela distribuição de conhecimentos públicos (lógica da distribuição e democratização dos recursos simbólicos).

O que mais chama a atenção para a presente análise, especialmente pelo contraste com as Diretrizes Curriculares paranaenses, está no alvo do ensino de Sociologia nas orientações nacionais. Assim como os paranaenses, o documento nacional associa a disciplina de Sociologia ao exercício da cidadania, mas o faz de maneira diferente, e isso

denota projetos de sociedades diferentes. A utopia das OCNEM é uma sociedade brasileira esclarecida e livre para manter ou transformar as relações de desigualdade social que atualmente configuram o país. A Sociologia se insere como mais uma disciplina pertinente para o desenvolvimento das faculdades humanas (individuais) que podem, ou não, contribuir para a construção de uma civilização mais igual na distribuição de recursos. De maneira distinta, as Diretrizes paranaenses se referem a um despertar de classe, enfatizando as possibilidades do raciocínio crítico no auxílio à mobilização coletiva para a transformação das relações sociais desiguais no campo político e econômico. Com as devidas ressalvas e recontextualizações, pode-se dizer que, no campo político, as OCNEM inclinam-se a uma utopia liberal, enquanto as DCEB/PR a uma utopia socialista.

Curiosamente, diferenças de projetos utópicos também foram percebidas nos projetos políticos pedagógicos das escolas observadas. Muito antes de partir para a defesa de um determinado projeto em relação a outro, é preciso questionar se a ausência de unidade no campo da educação tem consequências curriculares e pedagógicas que afetam a prática do ensino de Sociologia. Caso sim, seria necessário dimensionar o problema e considerá-lo no momento da elaboração dos currículos locais e universais.

2.3.3. Sentidos da Sociologia nos Livros Didáticos.

O livro didático utilizado no IEEL foi o livro didático *Sociologia* do Estado do Paraná, (Sociologia / vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2006. – 266 p.). Em apenas uma oportunidade observada o professor utilizou o livro em sala de aula. Solicitou que os alunos realizassem a síntese de um capítulo. No Marista, o livro didático recomendado é *Dez Lições de Sociologia para um Brasil Cidadão*, organizado por Gilberto Dimenestein. (DIMENSTEIN org. FTD, 2012). Em nenhum momento das observações, contudo, o professor fez referência ao livro ou o utilizou. Nos dois casos, os professores utilizam recursos didáticos diversos, produzidos por eles próprios, ou provenientes de outras fontes. O livro didático é instrumento coadjuvante, no primeiro caso, e praticamente esquecido, no segundo.

Embora não façam uso dos livros didáticos como instrumentos de apoio para a prática pedagógica da disciplina, os professores mobilizam diversos recursos auxiliares em suas aulas. No IEEL, o professor utilizou por diversas vezes a TV pendrive, na qual passou slides, seriados, desenhos e músicas. No Marista, o professor utilizou, em quase todas as suas aulas, o quadro eletrônico, com apresentações de slides e vídeos. No caso desse

professor, é interessante ressaltar como ele utiliza a internet para se comunicar com os alunos: as redes sociais servem como meio de envio de textos de apoio, de comunicados e até de reuniões de orientação de trabalho.

Por essas razões, não se realiza aqui análise dos manuais didáticos escolhidos pelas escolas, ainda que seja de suma importância buscar esclarecimento a respeito de sua subutilização e questionar qual seria o lugar dos livros didáticos na sala de aula.

A respeito dos manuais didáticos em caráter mais geral, Flávio Marcos Sarandy (2004)⁷³ chama a atenção para a dicotomia encontrada entre uma orientação temática e conteudista do ensino de Sociologia. Tal problema remete-se às questões que envolvem as mutações das fronteiras do discurso sociológico e não escapam do processo histórico pelo qual o sistema de ensino brasileiro vem se formando.

Observe-se que por muito tempo o debate sobre a disciplina, especialmente no que diz respeito a *o que* e a *como* ensinar, ficou restrito à discussão em torno do que foi chamado de ensino por conceitos ou por temas (ACSES, 1999). Explico: parte dos professores de ciências sociais afirmavam que o ensino de Sociologia no ensino médio deveria, quase que por sua própria “natureza”, ser realizado pelo trabalho sobre temas ou problemas, levados à sala de aula pelos próprios alunos ou que estivessem relacionados ao seu universo cultural e social – ou, ainda, que fossem relevantes para agenda pública definida; uma outra parte dos professores, entretanto, apoiava o ensino conceitual, afirmando o imprescindível papel dos conceitos sociológicos para a compreensão da realidade social. Um debate que marcou a década de 1980 (SARANDY, 2004, p. 102).

Os quatro livros analisados por SARANDY (2004) apresentam formas diferentes de operacionalização do conhecimento sociológico e, ao priorizarem determinadas formas e conteúdos, demonstram orientações para o pensamento e para a ação difusas. Uma diferença significativa em relação ao período anteriormente discutido é que o discurso sociológico ao qual Sarandy se remete já pertence a um contexto histórico, no qual há uma abertura mais significativa para correntes de pensamento diversas. Mais do que um mero reflexo da retomada da democratização no país, esse fato pode estar relacionado a transformações no campo científico e acadêmico nacional, depois de anos de produção de pensadores descendentes de Florestan Fernandes, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de

⁷³ SARANDY, F. *A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil*, 2004. Neste trabalho, Sarandy realiza análise criteriosa de quatro livros didáticos de Sociologia voltados para o Ensino Médio⁷³. Trata-se de livros de grande tiragem e representam os principais recursos didáticos utilizados pelos professores de Sociologia entre os anos 1980 e 2000. Apesar de ser uma pesquisa recente, seria necessário realizar uma atualização da discussão, pois depois de 2008, com a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia em âmbito nacional, o cenário editorial dos livros didáticos mudou significativamente.

Holanda. É nesse período, portanto, que as teorias marxistas e weberianas passaram a ocupar mais espaço no saber escolar presente na disciplina de Sociologia. O que também representa a perda de força do funcionalismo como pensamento sociológico hegemônico no Brasil.

Sarandy aponta que todos os livros privilegiam em suas introduções “uma história das ideias para a apresentação de um curso de sociologia” (SARANDY, 2004, p. 80), trabalhando excessivamente com a história da Sociologia e das ideias sociológicas dos clássicos, especialmente Marx, Weber e Durkheim. O que leva a problematização do quanto a Sociologia escolar define-se em grande relação de dependência com a História.

Outra questão central tratada na análise de Sarandy é o problema da finalidade da Sociologia como conhecimento científico válido por si mesmo ou como instrumento para a transformação da realidade: o pêndulo, quando tende para um lado ou para o outro, leva a resultados diferentes. Especialmente o livro de Tomazi, 1999, *Iniciação à Sociologia*, é criticado por não possuir coesão nesse sentido.

Há uma tensão, inerente à própria ciência social, entre a afirmação da disciplina que, enquanto científica, tenta estabelecer “causas” para os fenômenos estudados, e o reconhecimento da possibilidade da intervenção dos indivíduos na realidade social. Uma tensão que o texto do manual não resolve claramente e que está relacionada à necessidade de justificar o *status* científico da disciplina, ao mesmo tempo em que se a apresenta capaz de promover a cidadania pelo desenvolvimento da consciência crítica do educando. Procedimento que atende ao objetivo de desenvolver a capacidade crítica e interventora dos alunos, tal como é pensada a disciplina para o ensino médio por esse manual (SARANDY, 2004, p. 81-82).

Sarandy faz a importante ressalva de que introduzir a polissêmica Sociologia para alunos do Ensino Médio já é uma tarefa muito delicada pelo fato de essa característica ser menos presente nas demais disciplinas escolares. Fazê-lo de forma dual, ou seja, ensinando uma Sociologia teórica, com conteúdos diversos e profundos, e, ao mesmo tempo, denunciativa dos problemas sociais, pode ser ainda mais complexo para as mentes dos jovens alunos.

Mas o caso é que se pode afirmar, ao menos provisoriamente, que o manual apresenta como que “duas sociologias” para o aluno de ensino médio – e, vale ressaltar, que este é em geral um jovem de 14 ou 15 anos que nunca teve contato com a disciplina: a da teoria, dos conceitos, da análise histórica; e a que se refere aos “problemas sociais” da atualidade. Uma interessante situação, pois que também foi encontrada por Meucci (2000) nos primeiros manuais do século XX (SARANDY, 2004, p. 86).

O segundo livro analisado, “*Curso de Sociologia e Política*”, de Benjamim Lago (2002) chama a atenção pela “forte ênfase conceitual. Dos quatro livros estudados certamente é o mais teórico, voltado explicitamente para o ensino dos conceitos elencados em seu índice” (SARANDY, 2004, p.89). Este autor procurou, contudo, diminuir a aproximação da ideia de Sociologia como saber científico, apresentando a sociologia “como tendo um caráter mais humanista” (2004, p. 92). A tensão encontrada no livro de Tomazi sobre a relação indivíduo e sociedade também aparece no livro de Lago; neste caso, a perspectiva do autor tende um pouco para a Sociologia compreensiva, diferentemente de Tomazi, que demonstra maior influência de Marx.

O texto não resolve o problema, como já seria esperado, mas sugere que os condicionamentos sociais são maiores que normalmente conseguimos avaliar, e, apesar disso, “para além das pré-disposições orgânicas e dos condicionamentos sociais, os seres humanos possuem uma instância em sua mente capaz de ser livre e tomar decisões, então podemos dizer que os homens são responsáveis por seus atos” (LAGO, 2002, p. 201-202). Percebe-se novamente, nesse manual, a tensão já apresentada no manual organizado por Tomazi, entre uma sociologia assumida como ciência explicativa da sociedade e sua intenção interventora, que parte do pressuposto da capacidade dos indivíduos serem agentes políticos críticos e livres (SARANDY, 2004, p. 99).

O terceiro livro, *Sociologia*, de Paulo Meksenas (1999) é o mais claro quanto ao objetivo da disciplina. O autor se posiciona politicamente, antes de iniciar os trabalhos didáticos. “Isto porque a Sociologia só será importante para a formação da cidadania se contiver uma perspectiva crítica” (MEKSENAS apud SARANDY, 2004, p. 101).

E, naturalmente, como “perspectiva crítica”, o autor denomina o pensamento de Marx e dos sociólogos que trabalham sob sua égide. Ou, como elabora mais adiante, ao responder à pergunta “Qual o conteúdo sociológico?:

a) “Definimos preliminarmente um conteúdo sociológico crítico como aquele que possibilite entender a totalidade social não como um fenômeno uno, e sim como um fenômeno *contraditório*. b) Um conteúdo que se pautar pelo princípio da contradição, no qual a dinâmica da sociedade é compreendida como resultado de *relações sociais* que, ao mesmo tempo, são *complementares* e também *antagônicas*. Compreender criticamente é, por

exemplo, perceber as relações sociais na instituição escola como contraditórias: ao mesmo tempo que podem possibilitar a alfabetização e a afirmação da cidadania, possibilitam também a evasão (exclusão) e a negação desse direito. c) Só um conteúdo sociológico crítico contribuirá para que o indivíduo compreenda a dinâmica das relações sociais de modo que se perceba nelas como um elemento ativo – para, a partir daí, conceber sua cidadania como prática transformadora. d) Um conteúdo sociológico pensado nesses termos pode ser útil no processo de conquista da cidadania, pois será capaz de mobilizar o indivíduo não só para uma reflexão “descomprometida” com a realidade, mas para uma reflexão transformadora dessa realidade” (Meksenas, 1999, p. 11, grifos do autor). (SARANDY, 2004, p. 101).

Outro livro que se posiciona de maneira semelhante é o *Sociologia Crítica* de Pedrinho Guareschi, original de 1984, que teve, em 2011, sua 62ª edição. Este é um livro didático de influência católica, mas já recodificado pelo pensamento da teologia da libertação, e não só aberto, como adepto de uma perspectiva teórica próxima ao marxismo.

O quarto livro analisado por Sarandy, *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira (2000), assim como o de Lago possui influência weberiana. Seu posicionamento a respeito da Sociologia escolar vem no sentido de despertar no aluno o interesse pela análise objetiva da sociedade, e conclui que esse interesse já serve imediatamente para reforçar o sentimento de cidadania (SARANDY, 2004, p. 108).

Sarandy conclui que todos os manuais parecem atribuir uma missão cidadã para a Sociologia. “Em qualquer dos manuais investigados se pode observar a definição de uma missão para a disciplina, tida invariavelmente como promotora de cidadania, de uma consciência crítica ou da formação do agente de transformação da sociedade capitalista” (SARANDY, 2004, p. 119). Isso aproxima a interpretação do contexto analisado por este autor ao analisado por Meucci (2000), com uma diferença na intensidade do poder atribuído à Sociologia para a transformação da realidade, sendo o papel da Sociologia mais tímido nos anos 1980 e 1990 do que nos anos 1930. Nesse sentido, a seleção dos temas e dos conteúdos não diverge muito entre os livros.

A diferença entre eles não é substancial, uns pretendendo-se mais críticos que os outros. [...] do ponto de vista estrutural (conceitos ensinados, abordagens teóricas, organização dos capítulos ou unidades e tratamento didático-pedagógico), os manuais se aproximam em grau significativo. Parece correto afirmar, portanto, que os manuais analisados nessa dissertação orientam-se por uma visão bem semelhante sobre o que ensinar em sociologia no ensino médio e com quais finalidades, isto é, quais são os conteúdos que importam para a aprendizagem do aluno. Há uma convergência de todos os manuais para a aprendizagem de conceitos considerados fundamentais, como *socialização, fato social, classe social*,

Estado e ação social. Tanto quanto sobre alguns temas, categorias ou problemas: *trabalho, movimentos sociais, relação indivíduo- sociedade, desigualdade social, Estado, política e educação* (SARANDY, 2004, p. 121).

Outro ponto importante colocado pelo autor se refere à mediação pouco didática entre as Ciências Sociais do ensino superior e a Sociologia escolar que segue currículos baseados nas ementas das disciplinas de graduação de Teoria Sociológica, Ciência Política e Antropologia. “[...] a disciplina orienta-se para uma aprendizagem teórica, fundada em conceitos/ categorias assumidas como mais consensuais entre os chamados autores clássicos. Uma visão que não está muito distante do que é feito no bacharelado” (SARANDY, 2004, p. 122). Isso reflete uma relação de submissão entre a Sociologia escolar e as Ciências Sociais acadêmicas. Tal relação constitui um problema na medida em que o Ensino Médio possui um código próprio que diverge do Ensino Superior. Mas se supõe que essa questão tende a ganhar novos contornos com os impactos da prática da disciplina de Sociologia na escola e com o aprofundamento das pesquisas na área de ensino de Sociologia.

Tal como Simone Meucci (2000) fez com os primeiros livros, Sarandy procurou entender como os autores justificaram e (re)apresentaram a Sociologia. Já o documento oficial *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia* apresenta um panorama atualizado da relação entre a Sociologia escolar e a Sociologia acadêmica e científica. Sua existência evidencia como a questão da mediação entre conhecimento acadêmico e saber escolar é central na discussão a respeito do ensino de Sociologia.

O Guia objetivava apresentar, para as escolas e os professores do país, os livros didáticos de Sociologia (2012) aprovados na seleção de critérios comuns (todas as disciplinas) e específicos (cada disciplina) estabelecidos pelo Edital do Ministério da Educação, “Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio” (BRASIL, 2010, p.1).

Foram responsáveis pela avaliação e elaboração do Guia, além da equipe técnica, 21 especialistas de diversas instituições superiores do país, de secretarias de educação e do Colégio Pedro II. Entre esses agentes, pelo menos cinco deles têm pesquisas de mestrado ou doutorado na área de ensino de Sociologia⁷⁴. Os demais são professores de Sociologia ou coordenadores de ensino de cursos de Ciências Sociais em instituições superiores das mais

⁷⁴ MEUCCI (2000 e 2006), RESES (2004), SARANDY (2004), SANTOS (2002), SILVA (2006). Trabalhos discutidos no capítulo 1.

diversas localidades do país. A comissão formada para elaborar esse guia foi, portanto, organizada no sentido de contemplar duas características: primeiramente, reunir cientistas sociais especializados no tema ensino de Sociologia; em segundo lugar, fazê-lo de tal forma que houvesse a maior representatividade possível da realidade nacional, congregando agentes das mais diversas regiões do país e das mais diversas agências contextualizadoras de conhecimento sociológico, ou seja, universidades, secretárias de educação e escolas.

Foram inscritos para a avaliação 14 livros didáticos de Sociologia de diversas editoras. A equipe de avaliação desempenhou seu trabalho obedecendo aos critérios eliminatórios previamente estabelecidos pelo Edital, tanto na parte comum⁷⁵, como na parte específica.

Critérios eliminatórios específicos para a componente curricular Sociologia

Para o componente curricular Sociologia, será observado se a obra:

(1) permite acesso aos fundamentos das três disciplinas que compreendem as Ciências Sociais, quais sejam, Antropologia Cultural, Ciência Política e Sociologia. (2) favorece o domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais, conferindo tratamento conceitual e teórico aos temas abordados. Categorias como *cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais* deverão ser apresentados; (3) tem rigor na apresentação dos conceitos fundamentais das Ciências Sociais. Isso se manifesta na qualidade das referências, seriedade e precisão na síntese didática; (4) explicita algumas das inquietações intelectuais que deram origem aos conceitos e teorias clássicas das Ciências Sociais e apresenta algumas das reinterpretações científicas e seus usos mais recentes; (5) apresenta análises sociológicas de situações familiares aos alunos demonstrando que os conceitos e teorias das Ciências Sociais auxiliam na identificação de características novas e estabelecem relações ocultas entre diferentes fenômenos sociais; (6) apresenta e propõe a análise sociológica de formas de expressão que compõem a vida cultural contemporânea (como charges, excertos de livros, imagens, conteúdos da internet, matérias publicitárias, letras de músicas, filmes, etc.); (7) estimula a curiosidade do aluno para a compreensão da vida social; (8) permite que conceitos e teorias das Ciências Sociais sejam incorporados pelos alunos na condição de ferramentas para

⁷⁵ **2.1. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS**

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNL D 2012, submetidas à avaliação, são os seguintes:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
 - (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
 - (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
 - (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
 - (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
 - (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.
- (BRASIL, 2010, Anexo III p. 18)

análise do mundo social na qual estão inseridos e para compreensão da sua própria condição no mundo; (9) favorece, por meio da descrição de situações e elaboração de atividades, ‘deslocamentos’ temporais, espaciais e sociais capazes de possibilitar aos alunos a ‘desnaturalização’ e a crítica de valores, instituições e práticas que orientam a sua conduta; (10) apresenta linguagem, exemplos e situações adequadas para a fase de aprendizagem do aluno e para os propósitos do ensino; (11) contempla – nas análises, exemplos e atividades propostas – situações de diferentes regiões do país e experiências de diferentes classes sociais, possibilitando ao aluno o respeito pela diversidade cultural e o reconhecimento da desigualdade social; (12) aborda historicamente os conteúdos e temas tratados a fim de constituir a noção de processo social; (13) apresenta diferentes visões teóricas do campo das Ciências Sociais não privilegiando uma perspectiva única e uma leitura dogmática acerca do mundo; (14) explicita a pluralidade de teorias e abordagens metodológicas que constituem o campo de conhecimento das Ciências Sociais; (15) favorece a autonomia do professor, possibilitando diferentes modos de apresentação e ordenação dos conteúdos; (16) apresenta, entre os diferentes capítulos, coerência na abordagem didática de temas, teorias, conceitos e autores das Ciências Sociais; (17) demonstra coerência entre o modo de apresentação dos conteúdos e a elaboração de atividades de aprendizagem e avaliação; (18) possibilita o debate entre as diversas ciências, campos de conhecimento e formas de expressão.

Manual do Professor

Na avaliação das obras do componente curricular Sociologia, será observado, ainda, se o manual do professor:

(1) favorece a reflexividade do professor acerca de sua prática pedagógica; (2) explicita as alternativas e recursos didáticos ao alcance do docente; (3) oferece um repertório de indicações de livros, filmes e outros recursos que possam servir de suporte para sua atividade de ensino; (4) demonstra coerência entre a proposta enunciada e aquela efetivamente desenvolvida ao longo da obra (BRASIL, 2010, ANEXO III, p. 30-31).

Os livros que ferissem algum desses critérios seriam eliminados e os que obedecessem a todos eles estariam aprovados. Para a avaliação, esses critérios foram reorganizados pela equipe especializada da área que cumpria vigiar a adequação dos livros aos padrões acertados. Os avaliadores organizaram os critérios em sete grandes áreas.

1- *Critérios de legislação*: os pareceristas buscaram avaliar se os livros respeitavam a legislação (Constituição, LDBE, ECA, DCN); 2- *Critérios teóricos conceituais*: os pareceristas procuraram avaliar “se, no conjunto, a obra em julgamento zela pelo rigor na apresentação de conceitos e paradigmas teóricos do campo das Ciências Sociais, tanto em seu período clássico como em suas contribuições mais recentes” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.10); 3- *Critérios didático-pedagógicos*: os pareceristas atentaram-se para a linguagem e as estratégias utilizadas pelos autores para realizar a mediação entre “conhecimento científico e o saber escolar nos conteúdos, nos exercícios e atividades propostas (idem); 4 - *Critérios de avaliação de imagens (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas)*: os pareceristas procuraram ponderar se as imagens possuíam qualidade gráfica,

auxiliavam a aprendizagem, identificavam créditos e fontes e não estavam vinculadas a “estereótipos, conteúdo religioso ou marca comercial.” (ibidem); 6- *Crêterios de editoraçã e aspectos visuais*: os pareceristas atentaram-se para a revisã ortogrãfica e a acessibilidade do projeto grãfico.; 7- *Manual do professor*: os pareceristas julgaram se o Manual do Professor realmente orientava os professores “acerca dos pressupostos que fundamentaram a elaboraçã do livro e das possibilidades de seu uso, com sugestões adicionais que qualificam a aula, respeitando a autonomia docente” (ibidem).

Dos quatorze livros didãticos inscritos, apenas dois nã foram reprovados⁷⁶. Isso quer dizer apenas que estes livros atendiam às exigências previstas no edital. Nã significa que sã os melhores, nem que nã poderiam ser – mas desse fato podemos inferir somente que se adequaram ao que o Edital esperava. Hã duas questões que chamam a atençã no Edital mais do que outras: 1º - No que diz respeito à parte comum, as exigências tãcnicas de formataçã, estilo e fabricaçã sã repletas de especificações, que avançam nos domínios específicos das disciplinas; 2º - Em relaçã à parte específica, o problema encontra-se no fato de que a referênciã para a formulaçã do Edital apoia-se no documento PCN (Parãmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Mãdio, 2002)⁷⁷ que interpretava a Sociologia preferencialmente como um contãdo transversal, e nã como disciplina escolar. Dessa forma, os crêterios específicos para o livro didãtico de Sociologia exigem que sejam observados aspectos ainda referenciados a uma noçã de conhecimentos transversais sociolãgicos – antropolãgicos, políticos, econãmicos, psicolãgicos e do direito, por extensã (BRASIL, PCN+, p. 87, 2002) – no lugar de aspectos pensados a partir de uma noçã de disciplina de Sociologia. O resultado é que alguns contãdos estruturantes e teorias clãssicas sociolãgicas nã sã exigidos. Isso significa que mesmo os livros aprovados podem apresentar-se de maneira significativamente incompleta para cobrir, por exemplo, as expectativas das Diretrizes Curriculares de Sociologia do Paranã.

Abonando essas considerações, a austeridade teórica e metodolãgica adotada pela equipe, somada à situaçã geral de precariedade no desenvolvimento de recursos didãticos para o ensino de Sociologia, conduziu a algumas reflexões que podem ser consideradas o que hã de mais valioso no Guia. No balanço geral, a respeito da grande quantidade de reprovações, o Guia supõe que:

⁷⁶ Os livros indicados foram: TOMAZI, Nelson D. **Sociologia para o Ensino Mãdio**. Saraiva e BONEMY, Helena Maria, FREIRE MEDEIROS, Bianca S. P. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. Editora do Brasil.

⁷⁷ Recorrendo aos Parãmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Mãdio, pode-se elencar um conjunto de competências a ser desenvolvido pelo aluno, a partir dos estudos realizados na àrea de Ciãncias Humanas e suas Tecnologias.

Possivelmente algumas dessas dificuldades estão relacionadas ao fato de que a Sociologia esteve ausente como disciplina obrigatória do sistema escolar brasileiro por quase sete décadas, período durante o qual as Ciências Sociais se consolidaram como uma carreira eminentemente acadêmica. Portanto, pode-se ao menos lançar a hipótese de que as dificuldades manifestas nos livros didáticos são, sobretudo, relativas à difícil conversão do conhecimento científico acumulado num saber escolar (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p. 11).

Os avaliadores reconheceram que há no problema da “conversão da disciplina acadêmica para a disciplina escolar” (2011, p.11) uma questão central que deve ser enfrentada pelo pensamento sociológico, que é o da natureza do conhecimento sociológico escolar em relação à disciplina de referência. Após esta constatação, os próprios pareceristas realizaram um breve diagnóstico sociológico da questão do livro didático no ensino de Sociologia. Nesta síntese foi proposta uma definição clara da natureza da Sociologia na escola.

Como já foi dito, o livro didático de Sociologia deve expressar a maneira pela qual a Sociologia se configura como disciplina escolar. Do ponto de vista dos seus principais destinatários, cabe-nos indagar qual Sociologia devemos ensinar aos estudantes do ensino médio.

Tanto em debates recorrentes em eventos científicos, como nos estudos desenvolvidos em torno do ensino de Sociologia na educação básica, começa a se formar um consenso a respeito do papel da Sociologia no ensino médio, como **ferramenta capaz de produzir no aluno a *imaginação sociológica*, no sentido de fazê-lo saltar da condição de sujeito inserido em práticas individuais para a condição de agente de práticas sociais mais amplas** (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p. 14 grifo nosso).

Essa afirmação do principal parágrafo do documento tem enormes implicações na delimitação da classificação e na condução do enquadramento da Sociologia escolar. Se levada à prática escolar, carrega consigo uma orientação utópica que se alinha a um projeto de sociedade diferente do atual. Supõe-se que ao admitir como fim da educação sociológica no Ensino médio a ideia de conduzir, ou encaminhar o aluno para uma “salto de condição prática”, os agentes estão propondo um currículo sociológico que forneça ferramentas conceituais e metodológicas para além dos anseios do atual regime de produção econômica, pois não se dirige a indivíduos produtores e consumidores/mercadorias, mas sim a agentes históricos da dinâmica construção social.

As palavras sugerem que o ensino de Sociologia permita aos alunos um “salto cognitivo” em direção ao “concreto pensado” (KOSIK, 1976). Sugerem que o campo

da educação seja propício para a formação de agentes capazes de entender os limites e as possibilidades da ação social. Mas, principalmente, determinam que a Sociologia se encarregue de uma tarefa menos pretensiosa do que acabar com as desigualdades sociais ou modernizar o país, como nos contextos de 1932 (Manifesto dos Pioneiros) e de 1954 (Manifesto dos Educadores). Mais, ainda a propõem como ferramenta para iluminadora a respeito das múltiplas determinações que sintetizam a sociedade.

O Guia é um documento ao qual deve ser dedicado interesse especial, porque o exercício reflexivo realizado para avaliar os livros didáticos forçou os agentes a pensarem coletivamente no sentido da Sociologia escolar e em sua aplicabilidade prática. Nesse caso, pode-se pensar em uma Sociologia escolar que deve ser dialogada entre professor autônomo (intelectual) e aluno, com o objetivo de desenvolver neste uma perspectiva analítica do mundo social, pautada em rigorosos métodos científicos, porém também em diversificadas perspectivas teóricas e metodológicas, que contemplem as contribuições da Antropologia e da Ciência Política.

É notável no texto do documento a influência do pensamento sociológico contemporâneo (pós 1968), marcado pelas transformações paradigmáticas expressas nas múltiplas teorias sociológicas que procuram superar as dicotomias clássicas entre o estudo da totalidade social versus o estudo de indivíduos na sociedade (LIEDKE, 2007, p. 266-278). Um exemplo dessa postura está expresso em um dos critérios de avaliação no qual a maioria dos livros foi reprovada: dialogar com questões das teorias sociológicas contemporâneas.

Se pensarmos na produção das Ciências Sociais em nível internacional na contemporaneidade, a grande maioria dos livros didáticos está longe de apresentar para o público escolar a diversidade e a pluralidade das teorias e métodos do nosso campo científico. O repertório de sociólogos trazidos para a sala de aula compõe um corpo uniforme no conjunto dos livros didáticos analisados. Aparecem com frequência Marx, Weber e Durkheim; Hobbes, Locke e Rousseau; Mauss e Lévi-Strauss; contudo autores atuais e tão significativos quanto os citados não são apresentados. Um ou outro livro já apresenta as teorias de Norbert Elias, Bourdieu e Goffman, por exemplo, mas está ausente uma vasta e extensa produção intelectual contemporânea que poderia auxiliar na síntese didática em sala de aula, uma vez que dialoga com a realidade atual (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p. 13).

Todas essas influências aparentam deslocar a proposta crítica da Sociologia de servir à formação para a modernidade, para o trabalho, para o civilismo ou para o plano do desenvolvimento cognitivo humano. Tanto este documento quanto os anteriormente analisados começam a conduzir o discurso sociológico no sentido de afirmar que a Sociologia

escolar, servindo mais ou menos a determinado projeto político ou moral, deve, acima de tudo, prestar-se como ferramenta analítica para a realidade. Isso, por um lado, reforça uma “utopia” da autonomia intelectual do conhecimento científico, mas por outro pode estimular a crença na neutralidade dos currículos.

Também não devem ser ignorados os espaços ocupados pelos discursos da Ciência Política e da Antropologia na questão do livro didático. Um dos princípios que fundamentaram a elaboração dos critérios para a avaliação dos livros era, inclusive, o de “assegurar a presença das contribuições das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia; Ciência Política; e Sociologia” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p. 8). O fato é que a Sociologia científica necessita das demais ciências sociais para o desenvolvimento de suas teorias e métodos; da mesma forma, a Sociologia na escola deve contemplar as contribuições das demais ciências sociais, constituindo um grande desafio diante das tendências de autonomização dessas áreas, cada vez mais especializadas.

Os livros aprovados pela avaliação que resultou no Guia servem como ferramentas parcialmente eficazes para a construção de uma relação de ensino-aprendizagem fértil no sentido de promover os anseios de uma Sociologia que se pretende transformadora de consciências práticas. No entanto, o parecer desse documento é realmente enfático em afirmar que o principal agente é o professor. Isso quer dizer que a Sociologia escolar, que vem se formando, pode ser caracterizada por possuir, no código de seu dispositivo pedagógico, baixo enquadramento relativo ao professor como adquirente da mensagem curricular, e médio-alto enquadramento do professor em relação ao aluno. Isso porque, ao propor que a Sociologia permita ao aluno mudar sua perspectiva prática da realidade, pressupõe-se um deslocamento cognitivo entre professor e aluno, no qual existem saberes que devem ser ensinados e aprendidos para que a abstração da realidade por parte dos alunos se realize como desejado.

A grande questão continua sendo como isso acontece na prática, quais são os resultados destes discursos recontextualizados na realidade escolar. **O que chega à escola, como é percebido e respondido?**

A forma como a disciplina está sendo ensinada induz à formação de uma ideia do professor de Sociologia como um conhecedor erudito dos escritos dos pensadores clássicos (Marx, Weber e Durkheim), o que acaba resgatando um pouco do diletantismo ao qual a Sociologia aparecia como alternativa contrária quando foi proposta inicialmente, nos anos 1920 e 1930⁷⁸. Isso, inclusive, produz uma espécie de mística quase religiosa em torno

⁷⁸ Ver MEUCCI, 2000 *A institucionalização da Sociologia no Brasil*.

desses autores, levando os alunos a vivenciarem a Sociologia como uma ciência formada por clãs teórico-políticos rivais.

Nas duas situações observadas, houve, em algum momento, o questionamento dos alunos a respeito da “filiação teórica” do professor. Eles queriam saber se os professores eram weberianos, durkheimianos ou marxistas. Essa pergunta também foi feita informalmente ao pesquisador. Curiosamente, os três responderam, nas diferentes ocasiões, e certamente com outras palavras, que não importaria saber qual seria a preferência teórica, pois o importante era saber como cada um deles enxergou e contribuiu para a compreensão ou explicação da realidade. E antes de outra coisa, o que importa ao sociólogo e professor de Sociologia é o comprometimento com a Sociologia como forma de se alcançar o maior horizonte científico possível, a maior possibilidade objetiva de acesso à verdade (LÖWY, 2003). Porém, apesar da fala, na prática, os professores passam outras ideias que implicitamente valoram determinados modelos de condutas práticas e teóricas. Mesmo quando se procura afirmar o contrário, os princípios que regulam a transmissão da mensagem que está sendo passada e captada indicam para os alunos determinadas orientações para as respostas que por vezes estão muito mais respaldadas nos interesses individuais dos agentes do que no objetivo científico. Como hipótese, é possível que se encontrem pistas para entender porque o pensamento positivista e funcionalista flui com maior facilidade entre os alunos, se esse argumento for desenvolvido e investigado em termos de enquadramento do discurso pedagógico da disciplina de Sociologia. Para olhar com maior cuidado para este e outros problemas, analisam-se, na sequência deste trabalho, os conteúdos e as metodologias de ensino propostas nos currículos e executadas nas práticas pedagógicas observadas.

3 CONTEÚDOS E MÉTODOS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA. COMO A SOCIOLOGIA SE CLASSIFICA E SE ENQUADRA NOS CURRÍCULOS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Percebeu-se nas observações nas duas escolas o quanto o contexto comunicativo da sala de aula tem suas próprias regulações e como os discursos se adequam a

esse campo de relativa autonomia, onde professores e alunos assumem os papéis de sujeitos. Mas antes da passagem recontextualizadora pela sala de aula, o texto oficial (curricular) é direcionado ao professor. As questões que se colocam são: como funciona esse diálogo? O que é permitido e o que não é? Os professores seguem um plano de trabalho ou elaboram seus planos de curso baseados em conteúdos e temas comuns que são dirigidos pelos documentos oficiais? Essa é uma importante relação pedagógica que auxilia no entendimento das demais, e diz respeito aos graus de enquadramento e classificação da relação entre os professores e os currículos. Entendendo, dessa maneira, o texto do currículo como mensagem vocalizada pelos documentos em um contexto comunicativo, no qual as agências recontextualizadoras oficiais são as transmissoras e os professores são os adquirentes. Lembrando que:

A voz coloca limites à mensagem, mas, como veremos, a mensagem se torna um meio de mudança da voz. Podemos ver que o caráter distintivo da voz é uma consequência das relações entre categorias, enquanto a mensagem é uma consequência da prática interativa no *interior* de um contexto (BERNSTEIN, 1996, p.41).

Os documentos têm um papel importante no processo discursivo do conhecimento e na prática pedagógica da disciplina, mas o que se pôde perceber nas duas situações é que sua ação é mais indireta do que direta, o que leva à consideração de que há entre o currículo oficial e os professores um fraco enquadramento, ao menos no momento da prática pedagógica em sala de aula. Isso quer dizer que a ação de produção simbólica do discurso pedagógico da disciplina de sociologia é um “ato integrado” (BERNSTEIN, 1996, p.76-79) entre agentes isolados, ou pouco relacionados – elaboradores dos currículos e professores.

No caso do IEEL, as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica – PR/Sociologia” são o documento norteador, embora o trabalho de elaboração do curso seja função muito autônoma do professor. No Marista, ainda não existe uma proposta curricular de Sociologia específica da escola, tampouco são seguidas as diretrizes estaduais. O professor elabora, de forma bastante autônoma, seu plano de curso visando a preparação para o vestibular da UEL. Outros editais, como UEM, FUVEST e o ENEM, também são acolhidos como fontes de orientação para o programa do curso.

Nesse sentido, pressupõe-se, nas duas situações observadas, que os currículos oficiais exercem uma função reguladora indireta. Pois eles orientam, ou ao menos tendem a orientar, a elaboração dos editais dos exames vestibulares e do ENEM. As diretrizes nacionais e regionais estabelecem um padrão de qualidade para a prática da disciplina, e

seguramente são utilizadas, ou ao menos conhecidas por parte significativa dos professores. Mas segui-las, ou não, ainda é uma decisão do professor. Segundo Motta (2012), a formação acadêmica daqueles que ministram a disciplina de Sociologia influi na apropriação mais direta ou não das diretrizes curriculares. de acordo com sua pesquisa, os professores que dão aula de Sociologia e são formados em Ciências Sociais planejam seus cursos de forma mais autônoma (lançando mão de recursos didáticos que vão além do previsto nos currículos) do que aqueles que ministram a disciplina, mas são formados em outras áreas.

Ficou claro também que as políticas educacionais da SEED-PR entre os anos de 2003 e 2010 colaboraram para sedimentar certa parcela da legitimidade da disciplina. Os professores alegam de fato conhecer o documento orientador de nível estadual – as DCEs – fazendo, inclusive, muito mais menção a esse documento que a outros documentos orientadores, como as OCNs, por exemplo. Considerei surpreendente o fato dos professores não formados procurarem mais textos teóricos que os professores formados, mas logo entendi esse movimento: o código acadêmico (e sociológico?) dos formados em Ciências Sociais permite essa maior liberdade de transitar por textos didáticos e recursos metodológicos diversos, sem descaracterização da cientificidade da disciplina; o não formado carece, por sua vez, da fundamentação teórica da disciplina, lançando mão com mais frequência dos arautos das Ciências Sociais (MOTTA, 2012, p. 165-166).

O que se constatou, no decorrer das observações, é que o problema cabal dessa questão está situado em outro ponto da recontextualização do discurso. Isso é, nem no texto oficial e nem na aceitação, ou não, dos professores em seguir as diretrizes curriculares. Tal problema encontra-se duplamente, nas agências recontextualizadoras responsáveis pela organização coletiva do trabalho docente e nas agências reprodutoras, insuficientemente estruturadas para o acolhimento das demandas curriculares.

Entende-se que o fraco enquadramento aparente entre as diretrizes curriculares oficiais e os professores não parece condizente com as configurações atuais do sistema de ensino e com as necessidades didático-pedagógicas da disciplina de Sociologia. Isso porque o sistema de ensino padece de escolas e profissionais preparados para elaboração consistente de planos curriculares e didáticos pedagógicos que sejam eficazes para o processo de transmissão de conhecimento elaborado (legitimado) específico para seus públicos. Dessa forma, a importância das diretrizes nacionais e regionais é elevada. Estas, por sua vez, são cuidadosamente elaboradas, mas o processo de recontextualização nas escolas parece carecer de organização ou apoio das agências oficiais, no sentido de fornecer meios para a sua execução. Em outras palavras, as condições objetivas da aplicação do currículo não são facultadas devido à ausência do necessário suporte das agências recontextualizadoras

executoras e reprodutoras. Trata-se de um problema de logística, infraestrutura, recursos humanos, materiais e, essencialmente, de atenção, reconhecimento e suporte à atividade docente.

Essa não é uma questão que se encerra no texto dos documentos e na relação dos professores com os currículos, dizendo muito mais respeito aos mecanismos de funcionamento das secretarias de educação, dos núcleos de ensino regionais, das escolas e da própria organização dos professores da disciplina, além de tratar-se de financiamento da Educação, incluindo a remuneração docente. Os dados coletados nas observações expõem algumas manifestações mais visíveis dos constrangimentos externos aos quais está submetido o discurso pedagógico da Sociologia.

O elemento mais claro da relação direta entre professores e currículos, percebido nos dois casos observados, é a questão do tempo para passar todo o conteúdo curricular. Tanto no ritmo acelerado das aulas do Marista, quanto na insistente retomada dos assuntos discutidos no IEEL, percebe-se a preocupação dos professores em alargar o tempo do ano letivo para conseguirem dar conta de passar todo o conteúdo programado, seja qual for o programa ou o texto oficial a que se remetem⁷⁹.

Na tabela a seguir, estão os conteúdos que foram ensinados nas aulas acompanhadas nas duas escolas, durante aproximadamente três meses, em cada uma delas.

Tabela 6 Encadeamento das aulas no IEEL e Marista.

Escola	Conteúdos passados nas aulas observadas					
IEEL	Weber: Os tipos de ação social	Weber: Ação Social	Weber: Burocracia	Weber: Tipos de Dominação	Weber: A ética Protestante e o espírito do capitalismo	Trabalho, Mais-Valia e Salário
MARISTA	Tipos de Solidariedade em Durkheim	Taylorismo, Fordismo e Toyotismo	Neoliberalismo e flexibilização do trabalho e	Trabalho Infantil	Desigualdade Social	

⁷⁹ Neste ponto, a pesquisa de Átila Rodolfo Ramalho Motta, 2012, avança de forma mais incisiva, ao aplicar questionários para um grupo substancial de professores de Sociologia dos NRE de Londrina e Cornélio Procópio.

			da produção.			
--	--	--	--------------	--	--	--

Fonte Própria org.

A respeito da classificação do discurso da disciplina de sociologia observado na prática em sala de aula, com a atenção recaindo para o encadeamento dos conteúdos ou temas das aulas, ou seja, para o plano de curso estabelecido pelos professores, torna-se possível trabalhar com as categorias de Bernstein, de currículo próximo ao “código coleção” e de currículo próximo ao “código integrado”. Notou-se que no IEEL a tendência para um currículo coleção foi mais forte do que no Marista.

Pode-se dizer que isoladamente o currículo coleção pressupõe um grau mais forte de classificação da disciplina do que o integrado, pois se refere a um plano de curso mais especializado ligado a conteúdos próprios da disciplina. Mas, de forma contextualizada, nota-se que a forte ou fraca classificação depende de outros fatores além do encadeamento curricular. O destaque nesse sentido vai para a profundidade da elaboração do raciocínio sociológico mobilizado, independentemente do currículo.

A respeito da familiaridade dos professores com o código elaborado sociológico, é possível chegar a alguns apontamentos, partindo do que foi observado nas duas situações, mesmo levando em consideração os limites da noção de código elaborado sociológico. A partir desse instrumento, foi possível chegar, ao menos, a uma conclusão parcial: a de que a familiaridade do professor com o conhecimento é necessária, porém insuficiente para a realização de uma relação de ensino e aprendizagem do discurso sociológico, tal como se pretende no currículo.

Nas observações realizadas no IEEL, algumas situações permitiram refletir sobre essa questão, todas relacionadas ao conteúdo da Sociologia de Weber, assunto que tomou praticamente o segundo semestre inteiro. Logo na primeira aula observada (22/08/2011, 1ª série/noturno), o professor provocou uma situação na qual seu domínio da teoria weberiana além do que Weber havia escrito deveria ser mobilizado no diálogo com os alunos. O tema da aula eram os tipos de ação social em Weber. O professor preparou a aula para passar o vídeo de um seriado chamado “Confissões de Adolescente” (1994, Maria Mariana, TV Cultura). Seu objetivo era induzir os alunos a operacionalizarem os conceitos weberianos de tipos de ação social para entender as situações e problemas sugeridos pelo filme.

Os alunos permaneceram atentos quando o professor explicou que, ao final do vídeo, eles seriam capazes de associar a teoria de Weber ao seriado. O professor

recomendou, em suas palavras: “*atenção para as intenções das ações, como devo agir para agradar aos outros. Agir levando em consideração a sua subjetividade*”.

Os alunos aparentaram divertir-se com o vídeo, acharam graça nas situações cômicas e familiares da adolescência. Boa parte dos alunos permaneceu atenta ao vídeo. Infelizmente, no retorno da aula, não houve tempo hábil para uma discussão mais densa, o que aconteceu apenas na aula seguinte.

No retorno para a segunda aula, os alunos se apresentaram aparentando dificuldade de concentração. O contexto da sala de aula não estava propício para o exercício de alguma reflexão sociológica coletiva, com muitos alunos em pé, outros conversando. A situação se repetiria nas demais observações. O professor, meio impaciente, meio constrangido, mas ainda esperançoso em alcançar algum resultado planejado na aula perguntou: “*A bagunça é um fato social?*”. Ele tentou usar a própria situação de “bagunça” para exemplificar, mas se viu obrigado a expulsar três alunos.

E foi exatamente com essa situação que mobilizou a teoria que gostaria de ensinar. Utilizou a ideia de intenção da ação social, tentando relacioná-la com o que havia acontecido, a expulsão dos alunos. Disse que seu ato não se tratou de uma ação emotiva, nem valorativa, muito menos tradicional, disse tratar-se de uma ação racional relativa aos fins, pois não via alternativa racional para concluir seu objetivo de terminar a aula que não fosse expulsando os alunos que disputavam a atenção da turma com ele. Os demais alunos conseguiram relacionar a expulsão dos colegas com a explicação da intenção para a ação de Weber.

A partir daí, a discussão tomou um rumo bem particular, no qual o professor e os alunos discutiram a respeito dos tipos de ação que os orientam a vir para a aula. Ao afirmar que os alunos viriam para a aula por agirem em relação aos fins, uma aluna interrompeu e disse: “*Claro que não, venho porque sou obrigada*”. Dessa forma, o professor relacionou a resposta da aluna com uma ação tradicional. Infelizmente, a aula terminou sem a possibilidade de melhor aprofundamento. Essa situação de interrupção do plano de aula, na qual o professor não abortou sua intenção inicial, apenas redirecionando a argumentação, exigiu domínio do código. Em termos de transmissão do conhecimento elaborado via comunicação pedagógica, contudo, o domínio do código elaborado é necessário, porém não é suficiente. Sozinho, ele comunica a autoridade intelectual do professor, provocando um fortalecimento do enquadramento e maior isolamento da classificação da disciplina, mas nada disso caracteriza a concretização das ambições curriculares de transmissão de conhecimento elaborado.

Na aula do dia 29/08/2011, nessa mesma turma, após retomar o conceito de ação social de Weber, o professor citou exemplos como: o abraço na mãe para ação afetiva (saúde); cumprimentar o avô (pedir a benção) por dinheiro, como ação racional relativa aos fins e pedir a benção para o mesmo avô, por costume, como ação tradicional. Na tentativa didática de aproximar a discussão da realidade mais imediata dos alunos, o professor retomou o problema da semana anterior e perguntou à turma porque que eles vinham todo dia para a escola. O próprio professor respondeu: *“para cumprir com uma obrigação social, para aprender, para subir na escada social, para bagunçar etc...”*. Em meio à dispersão da turma, o professor realizou um esforço de improvisação para utilizar os tipos ideais weberianos na tentativa de compreender a “zona na sala”. Com isso, a turma voltou a se concentrar na explicação do professor.

Aproveitando o momento de atenção, o professor procurou explicar que aquelas formas de agir eram tipos ideais. Foi possível perceber, pelas expressões faciais, que os alunos se esforçaram para entender, mas as palavras soavam distantes e complexas. Imediatamente, o professor pareceu perceber que não estava sendo suficientemente claro e retomou os exemplos mais didáticos. Explicou como Weber construiu os tipos ideais, a partir das pesquisas estatísticas, e utilizou o método da teoria que estava ensinando para explicar o conceito que desejava transmitir, aproximando a didática de ensino do método da teoria em questão. Com tal mudança de tom e de mediação, foi possível perceber os alunos assentindo com a cabeça em sinal de entendimento.

Esse foi um dos momentos-chaves nas observações realizadas no IEEL, momento em que o professor utilizou, conscientemente, seu domínio do código elaborado somado à sua vivência como docente para transmitir uma mensagem cognoscível para os alunos, com a finalidade de que eles também se apropriassem daqueles instrumentos menos imediatos e mais abstratos para pensar as relações sociais. Em outros termos, tratou-se de um momento em que a escola quedou mais para um local em que a realidade é tratada como objeto de pensamento coletivo do que um local de trocas desordenadas de experiências particulares.

É importante fazer essa ressalva porque ainda que pareça óbvia como missão pedagógica – a transmissão de mensagens que habilitem este tipo de reflexão –, isso não é prática cotidiana das salas de aula. Muitas vezes, a parte cognoscível da mensagem do conhecimento é aquela que diz respeito à autoridade intelectual do professor em relação ao aluno, e/ou algo que concretize o conhecimento escolar como saber alheio à ciência de referência. São raros momentos como aquele, nos quais é possível perceber que há um limiar

muito tênue entre uma abstração coletiva do código elaborado e a “didatização” (inconscientemente enviesada) do conhecimento elaborado.

No Marista, na primeira aula observada, em 10/04/2012, quando se discutiam os tipos de solidariedade em Durkheim, o aluno J. afirmou, por ocasião da questão posta pelo professor, ser a solidariedade derivada da ideia de que os indivíduos têm que se ajudar para sobreviver. Algo muito próximo à resposta do aluno do IEEL a respeito de ação social. O professor redirecionou o raciocínio no sentido mais próximo do pensamento do autor, afirmando que se tratava “*menos da ideia judaico-cristã de ajuda e mais a ideia de cooperação*”. A velocidade e a segurança da afirmação demonstraram logo indícios da familiaridade do professor com o código.

Nessa mesma aula, novamente o aluno J. perguntou se a Sociedade se transformava (de orgânica para outra coisa). O professor, prontamente, respondeu que ela se complexifica, mantendo as relações de solidariedade orgânica, diferentemente de uma sociedade de preponderante solidariedade mecânica, que tende a manter-se mais estática. O que chamou a atenção foi o fato de que em nenhum momento ele utilizou as formações, ‘segundo Durkheim’, ou ‘para Durkheim’. Sua afirmação estava respaldada na relação coerente entre os momentos lógicos que fundamentavam a epistemologia e a ontologia daquele paradigma. De fato, naquele momento, além de ser desnecessário informar que aquilo que se discutia dizia respeito à teoria de Durkheim, tal postura reforçaria a aproximação da Sociologia escolar com uma história do pensamento sociológico, ou biografia dos clássicos da Sociologia.

Na sequência, o professor deu como exemplo dessa complexificação a divisão dos poderes na política: as diferenças entre o absolutismo e o republicanismo. Citou, inclusive, o exemplo da complexidade da própria escola, na qual vários agentes desempenham especialidades diferentes.

Para concluir o raciocínio, simulou uma situação com os alunos na qual eles deveriam organizar um time de futebol. Se os escalados fossem escolhidos pelo critério da amizade, da empatia ou da similitude, tratar-se-ia de solidariedade mecânica; se os escalados fossem relacionados por suas respectivas habilidades futebolísticas, tratar-se-ia de solidariedade orgânica.

Outros momentos das observações no Marista demonstraram a familiaridade do professor, senão com o código elaborado sociológico, ao menos com as discussões mais atuais da Sociologia. Exemplos disto foram os momentos em que ele utilizou a expressão “sistema-mundo” (Wallerstein) e o momento quando comentou a respeito da flexibilização no

mundo do trabalho, citando Ricardo Antunes em “*Adeus ao trabalho*”. Com esses recursos, ele pôde desenvolver com a turma um esclarecimento teórico sobre as diferenças entre trabalho informal e trabalho autônomo. Mais tarde, elencou algumas características do trabalho sob o regime econômico e político neoliberal, tais como o aumento da terceirização, do trabalho doméstico, do trabalho temporário, do trabalho precário, do trabalho ilegal (criminoso) etc. Ainda citou Bauman, comentando brevemente a respeito do livro “*Vida para o Consumo*”. Utilizou as reflexões deste autor para falar a respeito dos impactos da sociedade consumista, tais como trânsito, aquecimento global e poluição.

Para que se efetive o recebimento da mensagem sociológica proposta pelo currículo – de tal modo que seja preservada a “essência teórico-conceitual” do discurso, na viagem entre o campo de contextualização e o campo de recontextualização pedagógica –, supõe-se ser necessário que o professor tenha domínio tanto do conhecimento elaborado quanto da didática específica mais eficiente para o contexto da sala de aula. Isso quer dizer que, além de grande segurança em relação ao conhecimento que procura transmitir (familiaridade com o código elaborado), ele deve possuir sensibilidade a respeito do contexto comunicativo da sala de aula, sendo um agente transmissor com consciência das especificidades da classificação e do enquadramento de seu contexto. Quando isso acontece, o agente transmissor, em ação pedagógica, expressa empatia pelos alunos, conhecimento das regras de realização da agência recontextualizadora (escola), domínio das linguagens do saber escolar e, principalmente, conhecimento das relações entre os momentos lógicos da ciência de referência de sua disciplina.

Esse equilíbrio desejável não significa dizer que o professor deva ser portador de alguma espécie de dom ou gênio individual, indispensável para conduzir os trabalhos de concretização do currículo da disciplina escolar. Mas implica afirmar que a docência de algum conhecimento elaborado como a Sociologia é uma arte prática e que, para que haja sintonia entre o que se pretende ensinar e o que se ensina de fato, são necessários muito esforço, conhecimento e vivência.

Nos dois casos investigados, foi possível constatar a familiaridade dos professores com os momentos lógicos dos principais paradigmas da Sociologia. Tal fato pode estar relacionado com a formação universitária – no caso, ambos são formados pela UEL. Em conversas paralelas, os dois professores manifestaram o interesse em darem prosseguimento a alguma formação continuada, reclamando a necessidade de aprofundarem seus estudos para poderem melhorar a qualidade da disciplina ensinada. Tanto a formação quanto a constante atualização dos professores reforçam a classificação da disciplina, elevando o grau de respeito

dos alunos pelo profissional sociólogo, visto como portador de respostas complexas acerca da realidade social. Resta saber, no entanto, como os currículos e os encadeamentos de conteúdos encaminham estas posturas, para poder existir a reflexão sobre como isso pode ser percebido nas práticas pedagógicas observadas.

3.1. QUESTÕES DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS.

Fazendo frente ao discurso da transversalidade do conhecimento sociológico, presente nos documentos anteriores, as OCNEM a todo o momento parecem encarar como obrigação a missão de apresentar a Sociologia como disciplina de forte classificação. Sua especialidade reside no domínio de métodos e teorias para perceber, analisar e pensar a realidade social de tal forma que, somente com o acesso a esses instrumentos racionais e empíricos longamente trabalhados, em um processo de maturação que envolveu e envolve conflitos epistemológicos e ontológicos, o indivíduo poderá apreender a realidade de maneira mais abrangente, clara e objetiva, libertando-se do senso comum mobilizado, por vezes, em correntes dominantes.

Muitas vezes as explicações mais imediatas de alguns fenômenos acabam produzindo um rebaixamento nas explicações científicas, em especial quando essas se popularizam ou são submetidas a processos de divulgação midiáticos, os quais nem sempre conservam o rigor original exigido no campo científico. Do mesmo modo que explicações econômicas se popularizaram, sendo repetidas nas esquinas, nas mesas de bares, etc. e assim satisfazendo as preocupações imediatas dos indivíduos, alguns outros fenômenos recebem explicações que não demandam elaborações mais profundas e permanecem no senso comum para as pessoas (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p.107).

No sentido de promover essa melhor elaboração do conhecimento a respeito da realidade social, as OCNEM conferem lugar especial para a Sociologia como disciplina adequada para problematizar a própria Escola, o currículo e a educação.

No caso da escola básica, pode-se considerar a própria “construção do currículo” como um fenômeno sociológico: quais as características do currículo, a que interesses corresponde sua configuração, por que essas disciplinas e não outras, por que em tal proporção, quem define o currículo? Muitas dessas questões só podem ser compreendidas se submetidas a uma análise sociológica (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 113).

Resta ainda uma referência necessária sobre a presença da Sociologia no ensino médio. A escola como *instituição social* pode ser objeto de estudo da Sociologia e tornar-se um tópico do programa do curso – aliás, entre nós, o estudo da educação e da escola constituíram mesmo um capítulo da Sociologia da Educação, momento importante da formação, da consolidação e do prestígio da Sociologia brasileira. Pode-se também tomar a própria escola onde o professor trabalha como objeto de estudo e com isso ensinar pesquisas quantitativas e qualitativas, a serem realizadas pelos alunos, guardando-se os devidos limites quanto a instrumentos, técnicas e resultados (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 115).

Tendo o fenômeno social, dado em certo tempo e certo espaço, regido pelas especificidades das relações sociais (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p.112) como foco de análise dos múltiplos paradigmas sociológicos, as OCNEM alinham a disciplina de Sociologia a um diálogo com várias outras disciplinas, sugerindo algo próximo a uma cartografia das disciplinas escolares.

Com a Biologia, o diálogo é ao mesmo tempo tenso e instigante. Ainda restam, na linguagem sociológica, resquícios de uma Sociologia precursora, marcada pela linguagem biológica; por isso tenta-se o tempo todo estabelecer a distinção entre os fenômenos biológicos e os sociais, afastando-se analogias tão fáceis quanto ilusórias. Por outro lado, os avanços das pesquisas biológicas são sempre um desafio para as Ciências Sociais porque questionam os modelos de explicação sociológica, exigindo revisão e debate constantes entre essas ciências, por exemplo, as relações nem sempre pacíficas entre a Antropologia Física e a Cultural, ou o embate entre concepções “hereditaristas” e “ambientalistas”. Em relação às Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), os conhecimentos dessas disciplinas são fundamentais para que se entenda a questão ambiental ou o processo de industrialização desde o início do século XIX, que por sua vez se relaciona com a História e a Geografia. Além disso, ao discutir temas atuais como a biotecnologia e a engenharia genética (genoma, transgênicos, fármacos, saúde), informática, nanotecnologia, infovias/ comunicações, etc. devem-se relacioná-los com a sociedade de agora e com aquela que se estará constituindo nos próximos anos. Afinal, em pleno século XXI, as transformações que estão sendo anunciadas e com certeza virão exigem que a Sociologia esteja presente nesse debate. Mas para participar dele é necessária uma interlocução com as ciências (disciplinas) naturais que desenvolvem esses saberes e com eles afetam a sociabilidade contemporânea (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 114).

As orientações seguem estabelecendo relações da Sociologia com a Matemática a partir das estatísticas, dos gráficos, dos cálculos e também com as Artes e a Literatura, estas ligações muito íntimas. Apesar de dedicar razoável espaço para sugestões de diálogos interdisciplinares, em nenhum momento as OCNEM indicam a submissão ou a recontextualização do discurso sociológico ao domínio dos discursos das outras disciplinas.

Esses diálogos aconteceriam dentro de uma rigorosa pauta teórico-metodológica das Ciências Sociais. Por isso, alertam que a forte classificação da Sociologia aliada ao diálogo com as demais disciplinas pode ser razão de constrangimento entre professores de áreas diferentes. O que se quer dizer é que a legitimidade da problematização sociológica dos objetos que envolvem interesses de outras áreas de conhecimento científico, respaldada internamente pelos propósitos do conhecimento sociológico, pode ser recebida externamente como imposição, ou ironia.

É sempre bom alertar que essa relação da Sociologia com as outras disciplinas, com o currículo ou com a comunidade escolar nem sempre se faz com tranquilidade, seja porque nem sempre a condição de “objeto” de estudo é confortável, seja pelo caráter crítico que a pesquisa sociológica apresenta. O simples deslocamento da disciplina desses limites – de disciplina para ciência, de ensino para pesquisa – revela um caráter questionador, muitas vezes identificado como estranho (estrangeiro, de estranhamento) ou mesmo irônico (desnaturalizador, desestabilizador) (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 115).

Por isso, fica implícita a necessidade de o trabalho docente ser encaminhado no sentido de tornar o conhecimento sociológico claro o suficiente para que não só os alunos, mas toda a comunidade escolar reconheça a legitimidade de seus domínios, mobilizando, acima de tudo, a racionalidade.

A organização do Currículo da disciplina de Sociologia compreende três tipos de recortes, acrescidos da possibilidade da realização de pesquisas, que devem ser opcionalmente centralizados, com os demais mutuamente referenciados. São eles: temas, conceitos e teorias.

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

um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um *tema* não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as *teorias* são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma lingüística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p.117).

Apesar de não apresentar uma solução definitiva para o problema da dicotomia entre temas e conteúdos no ensino de Sociologia, as OCNEM sugerem uma estratégia possível para lidar com o problema. Desloca-se, sensivelmente, o problema curricular para a dimensão pedagógica, direcionando a escolha do recorte em relação ao desenvolvimento das capacidades de abstração e expressão da realidade (explicativa, compreensiva, discursiva e empírica) que devem ser objetivos igualmente importantes no processo escolar.

Após a explicação da orientação pedagógica, são esboçadas as vantagens e desvantagens da centralização de cada um desses recortes. Fica a cargo dos professores optarem pelo método mais adequado, de acordo com as forças conflitantes presentes nas práticas pedagógicas escolares.

Tendo em vista o tipo de currículo e o tipo de pedagogia que se propõe para a Sociologia escolar, as orientações esboçam uma espécie de perfil intelectual do professor de sociologia. Este deve possuir pleno domínio do código elaborado da sociologia, em seus principais paradigmas, e estabelecer constante atualização de informações a respeito da sociedade de modo geral, de modo que se especialize, com os instrumentos sociológicos que dispõe, nos temas que pretende abordar em sala de aula.

Colocadas essas questões, pensa-se que o ideal é que esses três recortes possam ser trabalhados juntos e com a mesma ênfase. Entretanto, isso é muito difícil. Normalmente se coloca a ênfase em um ou outro recorte – tomado como centro –, e, a partir dele, os outros recortes assumem o formato de auxiliares – tomados como referenciais –, no processo de explicação de uma realidade ou de um determinado fenômeno social. Seja qual for o ponto de partida inicial – conceitos, temas ou teorias –, é necessário que o professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 125).

As orientações sugerem conceitos, temas e teorias sem estabelecer uma sequência pré-determinada. Entre os conceitos, destaca-se o de “indivíduo, sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, ideologia, cultura, mudança social, etc.” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 119); os temas sugeridos são: “questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa etc.” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 121). Em relação às teorias é ressaltado que:

As teorias podem ser abordadas segundo denominações convencionais, embora nem sempre essas nomeações sejam muito esclarecedoras ou façam justiça aos seus “membros integrantes”: teoria funcionalista, teoria marxista, teoria compreensiva, teoria fenomenológica, teoria estruturalista, teoria dialética, etc. (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 125).

A proposta discorre de forma mais cuidadosa a respeito das teorias sociológicas. É até possível estabelecer uma analogia entre a ideia de relação coerente entre os momentos lógicos do pensamento sociológico e a eficácia da relação de ensino e aprendizagem, no que as OCNEM indicam como o estabelecimento de uma “coerência entre a teoria sociológica e o uso de determinados conceitos”.

Optando por tomar esse recorte como centro de uma proposta programática, o professor pode partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e conceitos que podem ser destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade. Não parece razoável e exequível, ou mesmo interessante, percorrer todos os pressupostos de uma teoria, nem todos os conceitos que ela encerra ou seus desdobramentos. Aqui cabe sempre uma seleção, pode-se dizer que a “reconstrução” de uma teoria científica, nas ciências humanas ou naturais, que deve atender aos fins didáticos específicos do nível de ensino em que se insere (Chervel, 1990). Aqui, como nos outros recortes propostos – temas ou conceitos –, para a economia do processo, teoria, temas e conceitos devem estar articulados previamente no discurso do professor, de modo que fique claro que há uma necessidade de integração entre a teoria e os temas abordados, não aparecendo esses como exemplos arbitrários. **Do mesmo modo, há uma coerência entre a teoria e o uso de determinados conceitos, o que garante que o discurso de uma teoria sociológica tenha sentido e possa ser reconhecido como válido quando se refere ao mundo empírico** (BRASIL, MEC/SEB, 2006, 124).

Também há o alerta para os riscos da Sociologia escolar teórica, problema que apareceu sobremaneira nas observações das práticas escolares.

A principal desvantagem é também aquela já apontada anteriormente, ou seja, uma reprodução do que e como se aprendeu teoria sociológica na universidade. Não se pode utilizar a mesma didática na escola média. Trabalhar com teorias, nesse nível de ensino, envolve sempre apresentar uma síntese das teorias e a contextualização histórica da sua formulação, enquanto no nível superior isso é desenvolvido mais demoradamente, podendo-se analisar diretamente os textos dos autores e reconstruir, a partir desses, aquela contextualização (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 125).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a preocupação com a vigilância da coerência entre os temas e conceitos, de um lado, e as teorias, de outro, representa a tendência a uma forte classificação do discurso sociológico da disciplina. Observados e tratados os limites dessa configuração discursiva, as OCNEM propõem uma disciplina de Sociologia com fronteiras explícitas em relação às demais disciplinas, mas abertas ao diálogo.

Como sugestões de práticas pedagógicas, as OCNEM elencam: “aulas expositivas, seminários, Excursões, visita a museus, parques ecológicos, Leitura e análise de textos, Cinema, vídeo ou DVD, e TV, fotografias, Charges, cartuns e tiras” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 127-131). O texto do documento encaminha, implicitamente, à ideia de que essas modalidades de ação devem ser desempenhadas em uma relação pedagógica, na qual o enquadramento do discurso deve ser relativamente baixo na transmissão, mas possuir forte controle, sequência, compassamento e ritmo na resposta.

Mesmo a aula expositiva é um diálogo. Aliás, todo o trabalho – e a esperança – do professor é transformá-la num diálogo, não pretendendo que seja o esclarecimento absoluto do tema do dia, mas o levantamento de alguns pontos e a apresentação de algumas questões que incentivem os alunos a perguntar. Pode ser também um discurso aberto, aliás conscientemente aberto, para provocar a necessidade de questões. A aula não se reduz à exposição por parte do professor. Há uma variedade fenomênica de que as pessoas pouco se dão conta, mas que é praticada por boa parte dos professores. Apenas a título de lembrança, seguem-se algumas citações seminário, estudo dirigido de texto, apresentação de vídeos, dramatização, oficina, debate, leitura de textos, visita a museus, bibliotecas, centros culturais, parques, estudos do meio, leitura de jornais e discussão das notícias, assembleia de classe, série e escola, conselho de escola, etc. Tudo isso é praticado, mas ou há uma estreiteza conceitual ou uma rotinização das práticas, de tal modo que só se reconhece ou se pratica como aula, a expositiva (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 127).

Essa abordagem em relação ao problema da aula de Sociologia se dá porque as OCNEM consideram que “os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da

disciplina Sociologia” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 107), devendo, portanto, haver uma adequação do discurso para o público adquirente escolar.

Acresce que a escola básica e, em especial, o ensino médio foram constituindo uma *cultura* própria – o que muita vez se chama *cultura escolar* –, em que saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas são transformados em *saberes escolares*, com características próprias, definidas por um contexto de ensino em que se redefinem os tempos, os conteúdos, os métodos, as avaliações e as condições do aprendizado dos alunos. Nesse contexto, em que pese o que dizem algumas teorias pedagógicas “progressistas”, a presença do professor é fundamental, e o ensino é um ponto de partida básico. Mas isso não significa dizer que o ensino se reduza à transmissão de um saber como se fosse uma palestra, uma conferência ou uma simples leitura na frente dos alunos. Se se atentar bem, aqui não é só a *mensagem* que importa, mas sobretudo a mediação (ou o meio) com que se apresenta essa mensagem. É estranho que entre cientistas sociais a linguagem com que ensinam as Ciências Sociais não seja posta em relevo, e sobre ela também se apresentem questionamentos. O que se quer dizer é que uma dimensão importante do ensino – em qualquer nível – é a percepção sobre o modo de exposição ou a linguagem com que se apresenta esse ensino. A linguagem da Sociologia não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a idéia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper, 1974), de que não existiria mediação entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “transparente” e não constituísse um problema sociológico (isso explica as nossas opções, apresentadas mais à frente, em termos de conteúdos e metodologias) (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 109).

Considerando estas ressalvas e encaminhamentos, é possível notar certa indefinição entre a opção pela pedagogia visível ou invisível nas OCNEM. Isso se traduz no problema da linguagem, que deve ser acessível e contextualizada com a realidade dos alunos e da escola (pedagogia invisível), mas que tem por fim o alcance de certos desempenhos específicos, como a apreensão “correta” de conceitos básicos para a explicação da realidade (pedagogia visível). A questão a se definir talvez nem seja o quanto é possível trabalhar com estes tipos de pedagogias “híbridas”, mas quais seriam as condições objetivas para a realização de uma prática pedagógica com essas características.

As análises das práticas observadas indicam que existem problemas objetivos que são verdadeiros obstáculos, tanto para a operacionalização das indicações de pedagogias invisíveis, presentes nas orientações curriculares nacionais, quanto para aquelas que se incluem nas diretrizes estaduais.

O desempenho esperado nas OCNEM, especialmente em relação ao aprendizado de conceitos, já diz respeito a uma pedagogia visível para a Sociologia:

As vantagens de se trabalhar com conceitos é que já no ensino médio o aluno vai desenvolver uma capacidade de abstração muito necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, e para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências. Um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade. Além disso, a importância de se trabalhar com conceitos é que se pode desenvolver nos alunos o domínio de uma linguagem específica, a linguagem científica, no caso a sociológica, no tratamento das questões sociais (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 118).

A própria crítica das OCNEM à abordagem exclusivamente temática na disciplina expõe como há tendência, em certos momentos, em preconizar uma proposta de pedagogia visível ou invisível apenas em termos. Iso se expressa no recorrente apontamento para a necessidade da articulação coerente entre temas e teorias, que deve ser mediada pelo professor.

Quando se propõe o recorte de temas para o ensino da Sociologia, não se faz isso pensando analisar os chamados “problemas sociais emergentes” de forma ligeira e imediatista. Muitas vezes, sem se preocupar muito com o que vai ser analisado, o professor propõe: “Hoje vamos discutir um assunto muito importante: a sexualidade”, e a partir daí vai perguntando aos alunos o que eles acham disso ou daquilo. Assim, o que se tem no final é uma coleção de obviedades ou manifestações do senso comum. **Ora, a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem, e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso recortes da realidade em que se vive.** Não se pode tratá-los como se fossem “coelhos tirados de uma cartola”, numa apresentação de mágica. Assim, temas escolhidos pelo professor e pelos alunos, como menor abandonado, gravidez na adolescência, violência e criminalidade, desemprego, etc. são importantes no cotidiano e não podem ser tratados de modo desconectado da realidade em que se inserem, mas também não devem ser apresentados sem uma articulação com os conceitos e as teorias que podem explicá-los. A idéia de recorte aqui não significa “colcha de retalhos” nem fragmentos, mas uma perspectiva de abordagem: há costura e composição, viabilizadas pela intervenção do professor com o auxílio das teorias e dos conceitos (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p.121, grifo nosso).

Por fim, pode-se dizer que as OCNEM admitem e respeitam a autonomia docente e discente, mas cobram tanto a responsabilidade protagonista do professor na prática pedagógica quanto o desempenho do aluno no alcance do texto legítimo do discurso pedagógico da disciplina de sociologia. Ainda assim, não apresentam um encadeamento curricular específico da disciplina, nem deixam muito claros quais são os limites do enquadramento da prática pedagógica, depositando a autoridade e as esperanças no professor.

Visa-se com esta proposta a evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter oficial que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 131).

Nas OCNEM, há uma sincera preocupação em delimitar fronteiras claras para a disciplina de Sociologia, e isso é realizado de forma bastante razoável. Nas orientações, a forte classificação da Sociologia convive de forma relativamente pacífica com a sugestão de uma pedagogia de vanguarda que não menospreza o conhecimento prévio dos alunos e das demais áreas de conhecimento. Ainda que não resolva a questão da orientação para a prática pedagógica, as sugestões marcham no sentido de conciliar o ensino de um saber escolar sociológico bem definido, juntamente com o desenvolvimento de capacidades cognitivas que pressupõem uma postura ativa dos alunos na produção do conhecimento.

3.2. QUESTÕES DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS.

A respeito da classificação do discurso da disciplina de Sociologia, as próprias Diretrizes paranaenses admitem que a inserção da Sociologia nos currículos escolares é uma questão de legitimidade da disciplina que deve ser encarada em escala social, ou seja, indo além dos muros das escolas. Faz parte do processo de institucionalização da ciência e de legitimação de sua comunidade científica a passagem pela escola e “o apelo a recursos pedagógicos que promovem sua aceitação social e difusão do conhecimento em nível escolar” (PARANÁ, 2008, p. 47).

Afirmando essa necessidade, as DCEB/PR, discutem a respeito da fragilidade da classificação da Sociologia escolar, dada a intermitência nos currículos derivadas de múltiplos fatores (não só externos). Para lidar com este problema, procuram uma fonte de fortalecimento para a disciplina na parceria entre escolas e cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

A trajetória do ensino da Sociologia, tanto em nível estadual quanto nacional, caracterizada pela descontinuidade e desvalorização, deixou marcas que dificultam a consolidação dessa disciplina no currículo escolar.

No âmbito institucional, projetos e parcerias que contemplem a atuação conjunta e mais integrada dos cursos do Ensino Médio e as licenciaturas em Ciências Sociais existentes no estado do Paraná, trariam vitalidade intelectual a ambos os níveis de ensino (PARANÁ, 2008, p.53).

Conquistada essa vitalidade, a disciplina de Sociologia é apresentada como código elaborado de forte classificação no qual “a elaboração de concepções sobre a realidade é complexa em qualquer ciência e mais ainda nas Ciências Sociais, pois os conceitos fazem parte da própria realidade pessoal e social dos cientistas” (PARANÁ, 2008, p. 86). Além disso, atribui-se papel protagonista ao conhecimento histórico e sociológico crítico (não funcionalista), presentes especialmente na disciplina de Sociologia, como fundamento para as demais disciplinas. Mantendo o espaço construído pela Sociologia clássica, a disciplina avança em um domínio próprio que não se confunde nem com a metafísica, nem com a filosofia e muito menos com a religião⁸⁰.

A fundamentação teórica e metodológica para a disciplina, como não poderia deixar de ser, encontra-se naquelas mesmas que estruturam a ciência de referência. Por isso, as DCEB/PR dedicam grande espaço para a discussão das principais teorias sociológicas, pensadas a partir de seus princípios ativos: *Durkheim e o princípio da integração social; Weber e o princípio da racionalização social; Marx e o princípio da contradição social*⁸¹.

Encontram-se na galeria de sociólogos clássico-tradicionais, entre outros, o francês Émile Durkheim (1858-1917), o alemão Max Weber (1864-1920) e, por suas contribuições para a área, o filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) – sem mencionar a contribuição de outros como o escritor político francês Charles Tocqueville (1805-1859), que percebeu democrática, a sociedade moderna; o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), considerado o fundador da teoria evolucionista; e o italiano Vilfredo Pareto (1848-1923), com sua teoria das elites sociais. (PARANÁ, 2008, p.54).

⁸⁰ A fim de deixar bem claro, para o professor, a qual domínio as Diretrizes estão se referindo, no final do documento, no item 4, são colocadas algumas questões que dizem respeito à classificação da disciplina de Sociologia. Questões estas que surgem nas indagações de alunos e colegas no ambiente escolar (PARANÁ, 2008, p. 92-95).

⁸¹ Nesta sessão, as Diretrizes se assemelham mais a um manual descritivo-explicativo das teorias dos três clássicos, destacando as principais contribuições de cada autor para o desenvolvimento da apreensão sobre a realidade. Em Durkheim, avançam e mencionam Parsons, teoria dos sistemas e Luhmann. Em Weber, avançam até a fenomenologia e o individualismo metodológico, citando Georg Simmel, Ferdinand Tönnies e Alfred Schütz.

Marx analisou a dinâmica das relações sociais presentes no capitalismo; Durkheim identificou a divisão do trabalho social na sociedade industrial como prenúncio da era moderna; e Weber concebeu a sociedade ocidental qual um feixe de possibilidades históricas carreadas pelo processo de racionalização capitalista (PARANÁ, 2008, p. 54).

A atenção em Marx é um pouco mais cuidadosa no sentido de situar como esse autor, em sua perspectiva materialista histórico-dialética, não privilegia uma ciência da sociedade específica para entender a síntese das múltiplas determinações que é o concreto.

Em certa medida pode-se falar em uma sociologia durkheimiana e numa sociologia weberiana, o que não se aplica à produção de Marx, na qual só faz sentido uma ciência social integrada que comporta o social, o político e o econômico como dimensões de um mesmo processo histórico. O pensamento marxista está referido à realidade social moderna tratada num posicionamento crítico, ou seja, o compromisso prático com uma intenção transformadora do real, mas que entra em choque com as aspirações de neutralidade e objetividade da Sociologia enquanto disciplina científica convencional, pondera Cohn (1977) (PARANÁ, 2008, p.65).

Após o tratamento cuidadoso com os clássicos, o que denota a forte classificação da Sociologia integrada às principais correntes de pensamento internacional, as DCEB citam outros sociólogos de não menor envergadura como Lévi-Strauss e Bourdieu. E finalmente estabelecem uma espécie de matriz do pensamento sociológico brasileiro, inspirada em Caio Prado Junior, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, dos quais derivam os grandes temas discutidos no Brasil e na América Latina.

O sociólogo Octávio Ianni (1975) elenca três núcleos de problemas analisados pela Sociologia: a crise de transição da sociedade baseada no capitalismo agrário à sociedade onde prepondera o capitalismo industrial; a reinterpretação da história social do país; e o caráter da revolução brasileira, ou seja, o caráter das mudanças sociais no curso da industrialização e ascensão da burguesia industrial (PARANÁ, 2008, p.45).

Há, ainda, um sutil encaminhamento de temas, mas o cerne das Diretrizes está em elaborar um encadeamento de conteúdos estruturantes que devem ser seguidos com rigor para que se estabeleça a desejável ponte entre “o local e o global, o individual e o coletivo, a teoria e a realidade empírica, mantendo a ideia de totalidade e das inter-relações que constituem a sociedade” (PARANÁ, 2008, p.73). Essa formatação confere à sociologia um currículo de forte classificação, bem esmiuçado pelas diretrizes. Os conteúdos estruturantes da disciplina de Sociologia propostos são: *O processo de socialização e as*

instituições sociais; Cultura e indústria cultural; Trabalho, produção e classes sociais; Poder, política e ideologia; Direitos, cidadania e movimentos sociais. Além do *Surgimento da Sociologia e as teorias sociológicas*, o único apresentado mais como tema do que como conteúdo.

Entendem-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2008, p.25).

Estas Diretrizes Curriculares, ao delinear o estatuto científico da disciplina, propõem fundamentar o ensino da Sociologia em Conteúdos Estruturantes, capazes de estender cobertura explicativa a uma gama de fenômenos sociais inter-relacionados. Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia – ação social, relação social, estrutura social e outras eleitas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a explicação científica. Na afirmação de Marx (1977), as categorias simples são síntese de múltiplas determinações (PARANÁ, 2008, p. 73).

É notável como os dois primeiros – o tema estruturante, *Surgimento da Sociologia*, e o conteúdo *O processo de socialização e as instituições sociais* – trabalham muito com a legitimação do conhecimento sociológico, reforçando seu grau de classificação como disciplina.

Socialização é o processo que persiste ao longo da vida do indivíduo, está presente na sociedade em tudo o que ela produz de comum e é a base da Sociologia formal. A vida em sociedade exige que seus membros conheçam e internalizem as expectativas de comportamentos sociais estabelecidos por valores, regras e normas, pela linguagem e pelas ideias. Isso ocorre, fundamentalmente, por meio das instituições sociais vinculadas a contextos históricos, econômicos, políticos e culturais. **A socialização molda o indivíduo de tal maneira que esse não é mais indivíduo, mas sujeito socializado que age segundo a sociedade.** A socialização é um processo que implica valoração passiva deste sujeito à sociedade, mas também o leva a conhecê-la e a reagir, expressando sua personalidade e os valores da cultura em que vive (PARANÁ, 2008, p.73).

Excetuando-se o tema (estruturante) da construção histórica da Sociologia, os demais são, de fato, conteúdos estruturantes que evocam conceitos específicos para a sua

execução de forma muito semelhante entre si, facilitando a construção de uma identidade clara (ou simples, nos termos das DCEB/PR) para a disciplina. Esse modelo supostamente contribui para encaminhar os alunos a uma atitude intelectual diante da realidade. Isso é, independentemente da teoria mobilizada nos conteúdos estruturantes, determinados conceitos-chave são chamados para o trabalho pedagógico como uma espécie de cimento para a estrutura do conteúdo. Isso incentiva a construção de uma identidade unificada da disciplina, porque os alunos são induzidos a entender como a sociologia elabora e operacionaliza conceitos a partir dos problemas-objeto e, dessa forma, passam a estabelecer relações contextualizadas com as teorias. Ileizi Silva, ao analisar o modelo das DCEB/PR, afirma que:

Tais conteúdos são estruturantes porque fundamentam o estudo dos conteúdos e temas selecionados pelos professores e alunos, porque garantem a contextualização e o vínculo com a ciência, permitindo que os alunos se apropriem dos conceitos e categorias centrais que lhes servirão como instrumentos de apreensão da realidade social em toda sua vida, ou seja, o fará um pensador autônomo capaz de analisar qualquer fenômeno social de maneira mais rigorosa (SILVA, 2009, p. 73).

A questão que fica é a possibilidade de imbróglia causada pela primeira sugestão curricular, História da Sociologia. Se o tema introdutório for conduzido de maneira pouco didática, corre-se o risco de a disciplina ser realizada como dois cursos diferentes: 1º História da Sociologia; 2º Sociologia. É evidente a importância do primeiro tema, mas o professor pode acabar conduzindo a disciplina de forma muito semelhante ao que se faz na graduação, entendendo ser o momento de destrinchar as teorias clássicas da sociologia. Caso isso ocorra, a disciplina se apresentará cindida para os alunos⁸².

Embora a construção histórica da Sociologia e suas teorias fundadoras não sejam apresentadas como um Conteúdo Estruturante, sugere-se, nestas Diretrizes, que a disciplina seja iniciada com esses temas e que eles fundamentem os conteúdos específicos, aqueles que expressam o foco de estudo na realidade empírica. Tal abordagem visa estabelecer uma relação entre o contexto histórico dos autores clássicos, a construção de suas teorias e o conteúdo específico do estudo, numa perspectiva crítica que embasará as possibilidades de explicação sociológica (PARANÁ, 2008, p. 73).

Trazendo esse problema para um caso prático, em uma aula sobre Taylorismo e Fordismo, no Marista, o aluno E. perguntou: *Com a criação de novas especializações no mundo de trabalho, não se estariam criando novas classes desiguais?* O

⁸² Uma alternativa seria pensar em um curso interdisciplinar, na qual todos os professores participassem discutindo a história da ciência, do conhecimento e das disciplinas escolares.

professor respondeu mobilizando seus conhecimentos de três grandes teorias sociais, Marx, Weber e Durkheim. Brevemente, informou que, se a referência fosse Marx, a resposta para a pergunta seria não; se fosse Weber, novas especializações poderiam proporcionar novos *status* na sociedade, mas isso dependeria de outros fatores; caso Durkheim fosse referência, esse fato estaria apenas relacionado com a complexificação da sociedade de solidariedade orgânica.

Ainda que o professor tenha demonstrado familiaridade com as teorias sociológicas clássicas, essa situação evidencia uma característica, no mínimo, controversa da prática escolar da disciplina de Sociologia. Tratava-se de uma aula temática, transformações no mundo do trabalho. O grande poder explicativo das teorias sociológicas mobilizadas pode, por um lado, fortalecer a classificação da disciplina, mas percebe-se que a falta de uma resposta direta para a questão do aluno envolve problemas que transcendem a sala de aula. Sem o estabelecimento de uma relação lógica entre as etapas do currículo, a Sociologia passa a fazer menos sentido como disciplina específica e, por esse ângulo, perde classificação. Tal como Sarandy (2004) demonstrou em sua pesquisa sobre os livros didáticos sociológicos, essa indefinição entre conteúdos e temas não é um problema exclusivo dos professores que lecionam a disciplina.

A retomada dos clássicos para procurar responder esse tipo de pergunta talvez indique a necessidade de se estabelecer um currículo que compreenda melhor os conceitos fundamentais para trabalhar posteriormente com os temas relativos aos problemas sociais contemporâneos. Isso quer dizer que se antes da discussão sobre as transformações no mundo do trabalho, o conceito-chave de trabalho tivesse sido discutido sociologicamente, não seria necessário formular uma resposta que utilizasse as perspectivas dos clássicos como alternativas diversas, pois estas estariam subentendidas como adequadas, ou não, para se pensar o tema.

As consequências do resgate dos clássicos para resolver a questão poderiam levar ao aborto da discussão da aula, porque se seguidos os diversos possíveis paradigmas para discutir a respeito do mundo trabalho e suas transformações, ter-se-iam vários possíveis desenvolvimentos lógicos sobre o que ali se apresentava, pois diferentes relações entre os momentos lógicos conduzem a diferentes sínteses da realidade. O professor fazia o uso de uma delas, mas isso não era explícito. Mais tarde, em outra aula, o próprio professor informou aos alunos que o termo fordismo não era utilizado por Ford ou por outros industriais, mas sim elaborado por Gramsci; o professor, no entanto, não informou os alunos a respeito da

proximidade do paradigma utilizado por este autor com a teoria de Marx, o que poderia, inclusive, embaralhar as discussões do momento.

Dentro do limite ao qual esta reflexão se propôs, cabe apenas indicar que esse tipo de situação, também percebida no IEEL, no qual o professor trabalhou o semestre inteiro com a teoria de Weber, aparenta ser uma tendência do discurso sociológico escolar que se vale mais pela eloquência de seus clássicos fundadores do que pela relação lógica entre conceitos teóricos explicativos da realidade. Muito longe de afirmar se esta ou aquela prática é mais ou menos eficaz diante dos anseios do currículo, ou mesmo propor uma solução adequada para esta controvérsia, apenas foi possível perceber que a prática da disciplina de Sociologia escolar recorre aos seus clássicos, quando aparentemente os alunos esperam algo mais de seu poder de reflexão. Um dos exemplos do descontentamento dos alunos com a “excessiva” discussão das teorias clássicas pôde ser vista numa situação no IEEL. Na observação do dia 19/09/2011, os alunos se queixaram com o professor “Weber de novo? Não aguento mais esse cara!”. No Marista, o professor trabalha a maior parte das aulas sem se remeter diretamente aos clássicos.

Ao que tudo indica, os dois extremos – a eliminação da discussão dos clássicos (formadores dos paradigmas sociológicos) ou, opostamente, a negligência da Sociologia escolar em relação aos problemas contemporâneos (o que mantém a razão de ser desta ciência) – produziriam efeitos devastadores no conhecimento sociológico escolar. A mediação curricular e pedagógica entre essas questões apresenta-se, portanto, como um problema-chave da prática de ensino de sociologia.

Tanto as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁸³ como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia do Paraná (2008) estão muito atentas a esse problema e reservam bom espaço para discutir a questão. A diretrizes estaduais promovem essa discussão, especialmente, no item 4, “*Encaminhamentos Metodológicos – Por uma Pedagogia da Sociologia no Ensino Médio*”.

⁸³ Um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as *mediações* necessárias, ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja *um* caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente. Os professores do nível superior prevalecem-se de uma situação peculiar desses cursos: os alunos que ali estão o fazem por escolha e não por obrigação, enquanto os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha – não estão ali para serem sociólogos, historiadores, matemáticos, físicos ou literatos (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 108).

[...] Ao se constituir como ciência, com o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo, a Sociologia tem por base a sociedade capitalista, contudo, não existe uma única forma de interpretar a realidade e esse diferencial deve fazer parte do trabalho do professor.

Quando o cuidado crítico é descuidado, o resultado é sempre empobrecedor da ciência. Ou se tem uma Sociologia sistemática – conceituada como o estudo ordenado dos aspectos elementares e universais da vida social, segundo Florestan Fernandes (1970) – uma sociologia árida e a-histórica, cujos conceitos e teorias formais descolam-se da realidade por pretender descrever a ordem social manifesta e objetiva; ou se tem uma Sociologia pragmática eivada de uma ação militante político-partidária, ou de uma ação assistencial, ambas capazes de confundir conceitos desprovidos de aportes explicativos e raízes histórico-epistemológicas (PARANA, 2008, p. 91).

Além dos problemas já citados, percebe-se que a gama proposta de conteúdos estruturantes e básicos é ousada, tendo em vista as condições objetivas das escolas – o que não quer dizer que seja incorreta, irrealista ou ineficaz. Na prática, tem-se visto que os professores se esforçam para dar conta das teorias clássicas, ou trabalham superficialmente com os conteúdos estruturantes. Isso parece ser um problema que passa pelos currículos, mas não se encerra neles.

Uma questão que é parcialmente enfrentada pelas DCEB/PR é a divisão de anos, em faixa etária, para os conteúdos estruturantes. Ou seja, o que deve ser trabalhado no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. As DCEB/PR sugerem apenas que o professor siga a sequência pré-estabelecida, partindo da *História da Sociologia* e terminando em *Direitos, cidadania e movimentos sociais*. Não há uma justificativa circunstanciada, nem uma reflexão didático-pedagógica a respeito do processo de desenvolvimento de categorias fundamentais para os sistemas mais complexos, que possam nortear um encadeamento de conteúdos estruturantes e serem capazes de esboçar caminhos entre conceitos inter-relacionados. Por exemplo: será que os conceitos fundamentais de *trabalho, poder e ideologia*, presentes no terceiro e quarto conteúdos estruturantes, não poderiam ser operacionalizados nas discussões sobre *Indústria cultural*, apresentada no segundo conteúdo estruturante? Caso sim, seria interessante, pensar, a partir dos conteúdos estruturantes, em uma ordem de categorias fundamentais e em conceitos, que devam ser trabalhados uns antes dos outros.

Para o desenvolvimento da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, os Conteúdos Estruturantes e os Conteúdos Básicos devem ser tratados de forma articulada. Estas Diretrizes sugerem que se organizem os conteúdos da maneira como eles estão apresentados na tabela de conteúdos básicos,

ressaltando que esses se desdobram em conteúdos específicos, próprios da contextualização dos fenômenos estudados (PARANÁ, 2008, p. 91).

No final do documento, como anexo, é encaminhado um quadro de conteúdos básicos que os professores devem, necessariamente, disponibilizar para os alunos no decorrer do Ensino Médio. Nem todos os conteúdos básicos estão explícitos e encaminhados no próprio texto do documento. Nesse caso, fica implícito ser trabalho do professor pesquisar, acessar estes conteúdos e encandeá-los coerentemente com os demais, por conta própria.

Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino (PARANÁ, 2008, p. 9).

Na tabela 7, a seguir, numa reprodução do quadro anexo das DCEB/PR, 2008, destacam-se, em negrito, os conceitos abordados diretamente pelo texto do documento.

Tabela 7 Quadro de conceitos estruturantes e básicos das DCEB/PR, 2008.

Conteúdos Estruturantes	Conteúdo Básicos
Processo de socialização e as Instituições sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de socialização • Instituições sociais: familiares; escolares; religiosas • Instituições de reinserção (prisões, manicômios, educandários, asilos etc.)

<p>Cultura e indústria cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades • Diversidade cultural • Identidade • Indústria Cultural • Meios de comunicação de massa • Sociedade de consumo • Indústria cultural no Brasil • Questões de gênero • Culturas afro-brasileiras e africanas • Culturas indígenas
<p>Trabalho, produção e classes sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades; • Desigualdades sociais: estamentos, castas, classes sociais • Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; • Globalização e Neoliberalismo; • Relações de trabalho; • Trabalho no Brasil.
<p>Poder, política e ideologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação e desenvolvimento do Estado Moderno; • Democracia, autoritarismo, totalitarismo • Estado no Brasil; • Conceitos de Poder; • Conceitos de Ideologia; • Conceitos de dominação e legitimidade; • As expressões da violência nas sociedades contemporâneas.
<p>Direitos, cidadania e movimentos sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos: civis, políticos e sociais; • Direitos Humanos; • Conceito de cidadania; • Movimentos Sociais; • Movimentos Sociais no Brasil; • A questão ambiental e os movimentos ambientalistas; • A questão das ONG's

Fonte Diretrizes Curriculares para a Educação Básica/ Paraná, 2008: Sociologia, p. 107-111.

Os conteúdos estruturantes, apresentados no quadro elaborado pelas DCEB/PR, evocam uma rica gama de temas e teorias para serem trabalhados em sala de aula, durante o Ensino Médio inteiro. Ainda que as DCEB/PR alertem que eles não são “listas de temas e conceitos encadeados de forma rígida, mas constituem apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos” (PARANÁ, 2008, p. 73), foi possível

perceber que o texto do documento trabalha com alguns conceitos específicos que viabilizam o entendimento dos conteúdos estruturantes presentes no quadro. Igualmente, foi possível perceber que, para cada um dos conteúdos estruturantes, existem os conceitos-chave que devem ser discutidos, acima de tudo. Estes não são explicitamente chamados de conceitos-chave nas diretrizes, mas aqui receberão esta alcunha, por serem entendidos como os elementos que alicerçam o discurso pedagógico da disciplina e, portanto, os que melhor expõem os princípios de classificação e enquadramento, implícitos no discurso.

Apresentar esses conceitos será a preocupação das linhas que se seguem, a partir do texto das diretrizes. Sendo assim, realiza-se aqui um esforço de localizá-los no texto do documento e destacar como as diretrizes projetam seus princípios de classificação e enquadramento, dentro do discurso sociológico global da disciplina.

Excetuando-se o *Surgimento da Sociologia e as teorias sociológicas*, no qual não cabe esse tipo de análise, por ora, é possível perceber que há uma tendência, possivelmente inconsciente, de partir de forte classificação e enquadramento do discurso, nos primeiros conteúdos estruturantes, para fraca classificação e fraco enquadramento, nos últimos. A partir dos quadros que se seguem é possível mapear conceitualmente o que as Diretrizes propõem em seu texto.

PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS		
Conceitos	Definição / Texto legítimo	Enquadramento e Classificação do discurso
Instituição Social	As ações sociais compartilhadas e repetidas passam a ser aceitas como padrão de comportamento num grupo social e são legitimadas por essa aceitação. Os sociólogos Berger e	Forte enquadramento e forte classificação. Há uma definição clara do que se espera que seja o texto legítimo.

	Luckmann (1994) caracterizam essa aceitação recíproca como o processo de institucionalização social. As instituições, portanto, são a forma organizada mais estável da sociedade nas suas articulações duráveis e reconhecidas. A família, a escola, a igreja são algumas expressões institucionais que socializam os indivíduos e favorecem a formação de identidades sociais (PARANÁ, 2008, p. 74).	
Instituição Familiar	Relativamente à instituição familiar, propõe-se o estudo de suas origens históricas e configurações que assume em distintos espaços sociais e geográficos. Atentar para a perspectiva antropológica da família e suas mudanças até chegar à conformação da família contemporânea: laços afetivos, laços de parentesco e coexistência física. O sistema patriarcal e as modernas relações de gênero dão contemporaneidade às questões da família. As categorias da análise marxista – produção, trabalho e classes sociais – são utilizadas nas pesquisas da área e permitem estabelecer relações entre a família, o trabalho e a política (PARANÁ, 2008, p. 75).	Forte classificação e forte enquadramento. Há uma clara delimitação da discussão e, apesar do texto legítimo evocar uma pluralidade de teorias, a prevalência da dimensão histórica do conceito dirige a mensagem.
Instituição Escolar	Definições de Durkheim, Parsons, Bourdieu e Passeron, mas ênfase na teoria de Gramsci: “ A escola, diz Gramsci (1978), é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, desde os intelectuais tradicionais que reproduzem a dominação, até os intelectuais orgânicos, edificadores práticos da sociedade, por saberem expressar os anseios das classes subalternas em suas funções de organização seja no campo da produção, da cultura ou da administração pública. A formação das novas gerações é realizada na escola unitária, concebida e organizada como decisiva para criar valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias para uma posterior especialização. A junção escola-vida produz a escola ativa, capaz de promover a igualdade. Atingida a coletivização do tipo social, a escola criadora é o coroamento da escola ativa e tende a expandir a personalidade com autonomia e responsabilidade, um método que	Forte classificação e forte enquadramento. As DCEB sugerem um encadeamento da discussão do conteúdo, através de uma complexificação de conceitos extraídos de diversas teorias, chegando até Gramsci.

	provoca a maturidade intelectual com consciência moral e social (PARANÁ, 2008, p. 77).	
Instituição Religiosa	As religiões nascem da exigência de explicar a origem do universo, o mistério da morte, a relação entre homem e natureza, a expectativa do transcendental, a diferença entre o profano e o sagrado, a matéria e o espírito, o natural e o sobrenatural. Mas essas oposições geram ambiguidades e remetem à condição humana; a Sociologia procura, então, explicar a religião pela garantia da ordem e da coesão sociais, ressaltando o seu fundamento moral (PARANÁ, 2008, p. 77).	Forte classificação e forte enquadramento. Há uma definição hermética do que é instituição religiosa dentro do código sociológico. Definições de Comte, Marx e Engels, Weber, Durkheim. Também está explícito o que se espera do aluno como prática social final: “O estudo sociológico no Ensino Médio deve partir da importância do pensamento religioso, das diferentes práticas religiosas e levar os estudantes à reflexão sobre a ideologia e o sectarismo” (PARANÁ, 2008, p. 78).
CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL		
Conceitos	Definição / Texto legítimo	Enquadramento e Classificação do discurso
Cultura	<p>A cultura é um fenômeno amplo no campo da experiência existencial do homem em sociedade e sua origem conceitual data dos primórdios da Antropologia como ciência, no final do século XIX. O inglês Tylor, em <i>Primitive culture</i> (1871), definiu cultura como “um todo complexo que inclui os conhecimentos, as crenças, a arte, a moral, as leis, os costumes e todas as demais disposições e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”, conforme Duvignaud (1974). Depreende-se dessa formulação que a cultura é característica do homem como ser social e é uma aquisição.</p> <p>O desenvolvimento antropológico do conceito de cultura precisa ser contextualizado para que as especificidades de cada abordagem – evolucionista, funcionalista, culturalista, estruturalista e interpretativista – possam ser identificadas em suas possibilidades e limites explicativos (PARANÁ, 2008, p. 79).</p>	Média ou fraca classificação e forte enquadramento. Ênfase na dimensão histórica e pluriparadigmática do conceito, partindo do evolucionismo para as demais correntes. Expectativa de resposta do aluno explícita. Propõe-se “problematizar o conceito de cultura e suas derivações para os alunos de Ensino Médio, para perceberem que não existem culturas superiores ou inferiores e possam reconhecer que há grupos diferentes quanto aos aspectos de constituição de vida como a família, o trabalho, o lazer, a religião etc. Desse modo, os alunos poderão questionar o porquê da dominação cultural sobre algumas sociedades parecer natural, impondo seus costumes, religião e forma de organização familiar, e também, uma dominação econômica” (PARANÁ, 2008, p. 79).
Indústria Cultural	Propõe trabalhar com as noções de cultura popular, erudita e de massas para melhor definir indústria cultural. “Para problematizar essa tríade pode-se utilizar as teorias desenvolvidas	Forte Classificação e forte ou médio enquadramento. Há uma definição clara a ser trabalhada e espera-se um texto legítimo específico,

	<p>pela Escola de Frankfurt, quando analisa a dinâmica da indústria cultural oriunda no contexto da industrialização e crescente urbanização europeia, com o objetivo de transformar em mercadorias, diferentes manifestações culturais – representações teatrais, circos, obras de arte, literatura, fotografia, cinema, entre outras. Nesse sentido, a indústria cultural modela os gostos e as preferências dos indivíduos, formando visões de mundo pautadas, prioritariamente, no desejo de consumo baseado em necessidades supérfluas. O interesse existente é o de universalizar as culturas, vender para muitos o que foi produzido para determinada classe social, retirando do produto, as suas especificidades” (PARANÁ, 2008, p. 79)</p>	<p>baseado nas teses de Adorno, Horkheimer e Benjamin. Porém, sugere-se que sejam trabalhadas visões dissonantes como as de McLuhan e Umberto Eco.</p> <p>A prática social final dos alunos deve facultar-lhes “discutir como foi possível para a indústria cultural transformar as pessoas em consumidores que não questionam os conteúdos das informações oferecidas” (PARANÁ, 2008, p. 80)</p>
--	--	---

TRABALHO, PRODUÇÃO E CLASSES SOCIAIS

Conceitos	Definição / Texto legítimo	Enquadramento e Classificação do discurso
Trabalho	<p>O trabalho é a condição de sobrevivência humana. Ao agir sobre a natureza para suprir necessidades de sua existência, os homens transformam as condições materiais e a si mesmos, segundo Marx (1975). Nessa relação entre trabalho humano e natureza, além de modificar o meio natural, o homem desenvolve habilidades e obtém domínio sobre a natureza, adequando métodos para alcançar o resultado buscado. Portanto, além do esforço físico despendido é necessária atenção à execução das tarefas planejadas (PARANÁ, 2008, p. 80).</p>	<p>Forte classificação e forte enquadramento.</p> <p>Ênfase na dimensão social e sociológica do trabalho.</p> <p>“Tomando como fundamento as diferentes linhas sociológicas que interpretam as relações de trabalho e analisam processos históricos, o aluno do Ensino Médio deverá perceber que a organização social do trabalho não é algo dado; que a exclusão social e o desemprego, na sociedade brasileira – como analisa Dupas (2001) – são resultados de processos e determinações sociais, políticas e econômicas que, a depender das forças sociais que se organizam, podem ou não ser revertidos. É importante, ao discutir a historicidade das relações de trabalho na sociedade capitalista, analisar como o trabalho tem se organizado: flexível, precário, informal” (PARANÁ, 2008, p. 83).</p>
Classe Social	<p>Na abordagem de Marx, as sociedades capitalistas têm uma estrutura própria. Nela, a posição ocupada por indivíduos e grupos resulta de sua forma de inserção nas relações de</p>	<p>Forte classificação e forte enquadramento.</p> <p>Preocupação com a diferenciação entre classe social e estratificação social,</p>

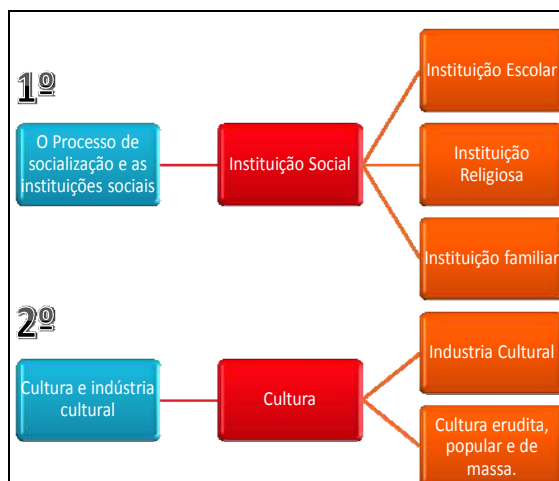
	<p>produção como detentores dos meios materiais e não-materiais de produção. Assim, as classes sociais fundamentais compõem a estrutura de classes, leia-se, uma estrutura de relações. Essas relações entre as classes são antagônicas, desiguais e complementares e caracterizam uma luta entre elas: o trabalhador busca o salário para uma vida melhor e o empresário auferir lucro, ao explorar o trabalhador (PARANÁ, 2008, p. 81).</p>	<p>status e estamentos. Delimitam-se explicitamente os conceitos, portanto.</p>
PODER, POLÍTICA E IDEOLOGIA		
Conceitos	Definição / Texto legítimo	Enquadramento e Classificação do discurso
Poder	<p>O poder é concebido como a capacidade, a habilidade, o potencial de realizar, obter algo; implica a tendência a condicionar, guiar, oprimir a vontade de outro. Ele é um exercício e o poder exercitado é a política. Poder é ação social (PARANÁ, 2008, p. 84).</p> <p>O poder apresenta-se de modo difuso, muitas vezes, como recursos de poder identificados com o conhecimento, a riqueza ou o capital, a força física ou armada, individual ou coletiva, o controle social a partir de valores morais ou religiosos, a organização, as normas legais (PARANÁ, 2008, p. 85).</p>	<p>Forte classificação e forte enquadramento do discurso pedagógico. Texto legítimo explícito, fundamentado em Weber.</p>
Poder Político	<p>O poder político tem a ver com a estrutura do sistema de distribuição dos recursos relevantes numa coletividade, e o seu sujeito máximo é o Estado, no qual tal estrutura ganha a forma do ordenamento e aparato jurídico-administrativo. Mas há outros sujeitos do poder político, como as classes sociais, os partidos políticos e os sindicatos (PARANÁ, 2008, p. 86).</p>	<p>Forte classificação e forte enquadramento do discurso pedagógico.</p>
Ideologia	<p>Na medida em que existem desigualdades na distribuição dos bens sociais e do prestígio político, as tensões entre as classes sociais, bem como entre grupos e facções políticas, são uma constante a ser levada em conta. Nesse sentido, o uso do poder não se limita ao uso da força física; ele se apresenta também pela linguagem, pelos símbolos e nas práticas sociais. Por isso, o conceito de poder vincula-se ao conceito de ideologia. (PARANÁ, 2008, p. 86).</p> <p>Marx e Engels (1984) referem-se à ideologia como uma inversão da realidade que apresenta e vincula às</p>	<p>Forte classificação e forte enquadramento.</p> <p>Preocupação com a pluralidade de teorias que tratam deste conceito com ênfase na dimensão histórica, mas culminando com a definição de Marx e seus desenvolvimentos na Sociologia do conhecimento de Lukács e Mannheim.</p>

	classes dominadas, a visão de mundo das classes dominantes. Ela não é falsa consciência nem pura ilusão da realidade, mas produz efeitos de realidade, como um colchão que amortece o choque de impactos. O poder e a ideologia, como faces de um fenômeno social, são exercidos por organizações formais, como o Estado, e também por diversas instituições da sociedade civil (PARANÁ, 2008, p. 87).	
Estado	Concepções clássicas: Marx, Weber. Discussões temáticas: Funções do Estado; relações entre Estados; relações entre Estados e blocos econômicos; políticas externas; direitos civis, políticos e sociais; relações entre ideologia e Estado; imigração; protecionismo econômico; políticas fiscais e monetárias.	Média ou fraca classificação e fraco enquadramento. Mais ênfase nos temas mobilizadores do discurso do que no rigor teórico do conceito. Não fica bem explícita qual definição de Estado deve ser mobilizada para a discussão dos diversos temas sugeridos.
DIREITOS, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS		
Conceitos	Definição / Texto legítimo	Enquadramento e Classificação do discurso
Cidadania	Assim, podemos falar da cidadania como uma conquista social e não apenas como a condição de quem faz parte da população de uma nação, submete-se a leis e desfruta de direitos sociais. A cidadania é pensada como um conjunto de direitos, que englobam deveres na medida da convivência coletiva, conquistados ao longo da história por diferentes atores sociais (PARANÁ, 2008, p. 89). A cidadania é a possibilidade dos indivíduos tornarem-se sujeitos atuantes, com seus direitos e deveres, o que implica a questão da inclusão/exclusão sociais. Entretanto, os direitos se tornam plenos se forem exercidos no cotidiano das ações das pessoas. Direito na lei, que não é exercido, é apenas direito formal, por isso, nestas Diretrizes, esta temática é vinculada à dos movimentos sociais, cuja existência está relacionada à criação de novos direitos ou ao respeito aos já inscritos na lei, implicando mobilização social e ação coletiva (PARANÁ, 2008, p. 90).	Média ou fraca classificação e médio ou fraco enquadramento. O conceito é apresentado dentro de uma faixa do discurso sociológico, próxima do Direito e da Política. Os domínios confluem, o que diminui a classificação do conceito e enfraquece o grau de enquadramento da resposta legítima.
Direito	Não há uma discussão a respeito do conceito de direito. Ênfase em sua relação com a possibilidade de cidadania.	Fraca classificação e fraco enquadramento.
Movimentos Sociais	Ainda que a organização e a luta de grupos sociais estejam presentes nas	Forte classificação e forte enquadramento. Também há

	<p>sociedades de todos os tempos, os movimentos sociais são próprios das sociedades capitalistas e de sua preocupação teórica. Os movimentos sociais são práticas civis de confronto que desempenham o papel de criar, reformar, manter ou resgatar políticas públicas, provocando impacto no desenvolvimento das coletividades onde ocorrem. Resultados dessas práticas são os rearranjos que os detentores do poder político e econômico têm de fazer para atender as reivindicações desses movimentos (PARANÁ, 2008, p.90).</p>	<p>uma preocupação declarada com a prática social final relacionada à discussão deste conceito, dentro do conteúdo estruturante. O estudo deste conteúdo estruturante possibilita aos alunos compreenderem a dinâmica das reivindicações da sociedade organizada. Com frequência, a mídia traz notícias de grupos sociais que se manifestam pela conquista e garantia de direitos, e é fundamental que os alunos estejam aptos a fazer uma leitura crítica e contextualizada dos fatos noticiados (PARANÁ, 2008, p. 90).</p>
--	--	--

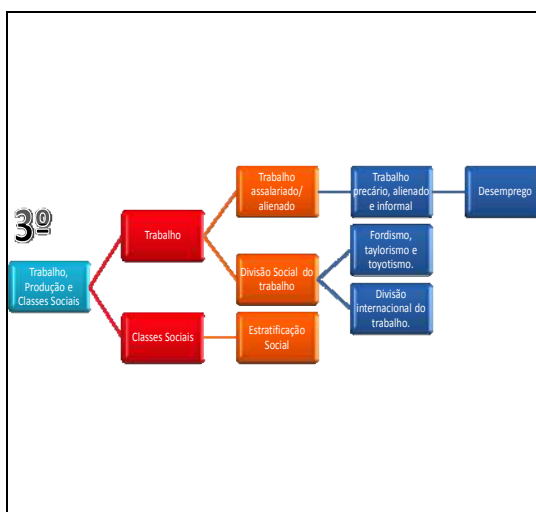
Ao final destas considerações, é possível sugerir pequenos mapas conceituais dos conteúdos estruturantes das DCEB/PR, 2008, considerando apenas o que está trabalhado no texto do documento. Juntos, eles formam uma rede de conteúdos e conceitos que preenchem a disciplina de Sociologia.

Figura 10 O Processo de socialização e as instituições sociais; Cultura e indústria cultural.



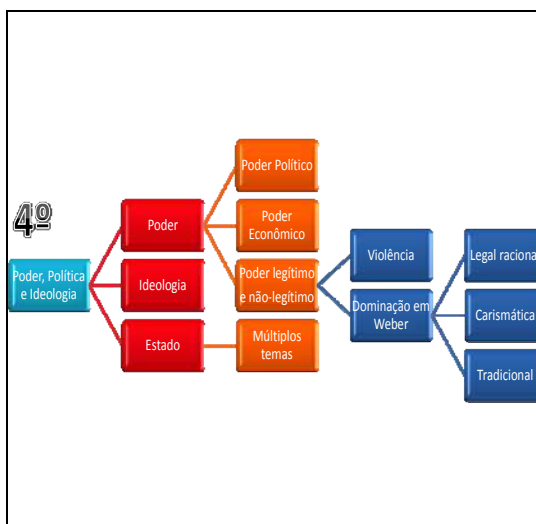
Fonte PARANÁ (2008, p. 74-80)

Figura 11 Trabalho, produção e classes sociais.



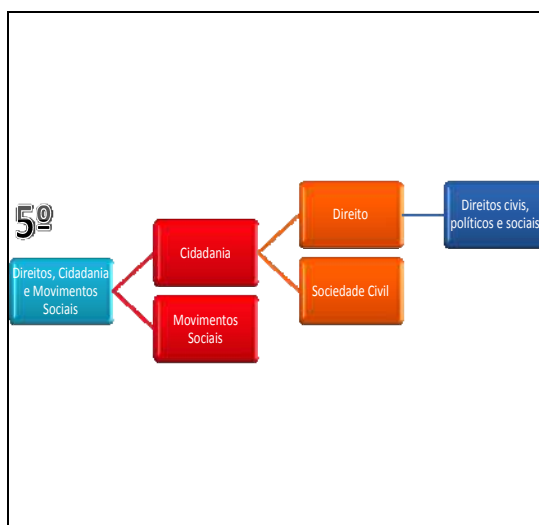
Fonte PARANÁ (2008, p. 80-84)

Figura 12 Poder, política e ideologia.



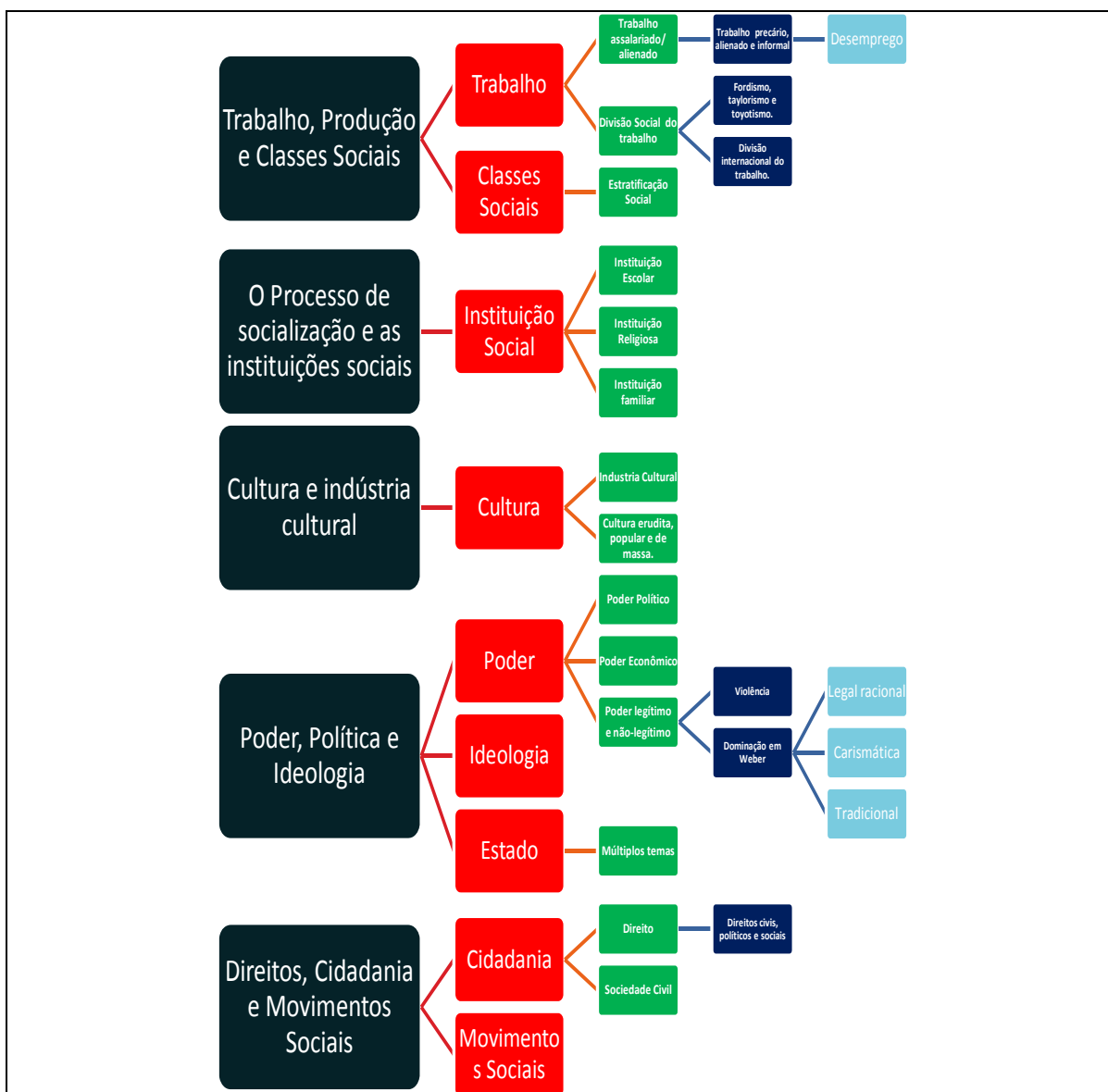
Fonte DCEB/PR (2008, p. 84-89)

Figura 13 Direitos, cidadania e movimentos sociais.



Fonte PARANÁ (2008, p. 80-84)

Figura 14 Mapa conceitual da disciplina de Sociologia.



Fonte: PARANÁ (2008, p. 72-91)

Um exemplo de como a relação entre conceitos-chave, ou a falta dela pode resultar em problemas para o desenvolvimento do raciocínio sociológico, pôde ser percebida em uma situação ocorrida no Marista.

Na aula do dia 24/04/2012, ao passar trechos do filme “Tempos Modernos” (CHAPLIN, Charles. United Artists, 1936), o professor chamou a atenção para a discussão da mais-valia. Tratou de diferenciar com os alunos a questão da mais-valia absoluta e mais-valia relativa. Disse que a primeira era obtida com a jornada do trabalhador estendida e a segunda com máquinas mais produtivas. Citou como exemplo recente o fornecimento de *I-pads* para os funcionários de laboratórios de remédios, para que eles pudessem trabalhar em casa. Os alunos, bem interessados na questão, levantaram dúvidas, e tanto o professor quanto o

pesquisador notaram que havia grande dificuldade em comunicar didaticamente a distinção entre mais-valia absoluta e relativa. Trata-se de conceitos de alto grau de elaboração, e a discussão poderia ser mais bem trabalhada se a turma possuísse maior domínio de conceitos-chave da teoria de Marx, tais como mercadoria (valor de uso e valor de troca), trabalho, produção, salário, lucro, dinheiro e capital (constante e variável).

Em um esforço conjunto, ambos (professor e pesquisador) procuraram explicar que a categoria central que eles (alunos) devem pensar na hora de entender a mais-valia é o trabalho – e o valor que ele transfere para a mercadoria. “*A mais-valia é absoluta porque incide no que de fato agrega valor ao produto final do trabalho, a quantidade de horas de trabalho aplicadas para a produção de qualquer coisa. A relativa é relativa porque diminui o tempo de preparo de algum produto, diminuindo a quantidade de tempo que o trabalhador deve trabalhar para produzir o equivalente ao seu salário (mínimo indispensável para que ele renove suas energias e esteja pronto para nova jornada de trabalho)*”.

Foi possível perceber que o professor e o pesquisador tinham dificuldade em deixar a questão clara para os alunos. Mais tarde, ao procurar tais conceitos nos livros didáticos indicados pelo guia do PNLD, constatou-se que apenas um deles tratava do assunto, e de forma superficial, sem fazer a distinção precisa entre mais-valia absoluta e relativa, bem como suas consequências socioeconômicas. A comparação do texto do livro didático com textos originais de Marx permite destacar as lacunas.

Vejamos como isso acontece. Ao assinar o contrato, o trabalhador aceita trabalhar, por exemplo, oito horas diárias, ou quarenta horas semanais, por determinado salário. O capitalista passa, a partir daí, a ter o direito de utilizar essa força de trabalho no interior da fábrica. O que ocorre, na realidade, é que o trabalhador, em quatro ou cinco horas de trabalho diárias, por exemplo, já produz o referente ao valor de seu salário total; as horas restantes são apropriadas pelo capitalista. Isso significa que, diariamente, o empregado trabalha três a quatro horas para o dono da empresa, sem receber pelo que produz. O que se produz nessas horas a mais é o que Marx chama de *mais-valia*.

[...] Para obter mais lucros, os capitalistas aumentam as horas de trabalho, gerando a *mais-valia absoluta*, ou, então, passam a utilizar equipamentos e diversas tecnologias para tornar o trabalho mais produtivo, decorrendo daí a *mais-valia relativa*, ou seja, mais produção e aumento de mais-valia com o mesmo número de trabalhadores (ou até menos), cujos salários continuam os mesmos (TOMAZI, 2007, p.45).

Chamo de mais valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho.

Para diminuir o valor da força de trabalho, tem o aumento da produtividade de atingir ramos industriais cujos produtos determinam o valor da força de trabalho, pertencendo ao conjunto dos meios de subsistência costumeiros ou podendo substituir esses meios (MARX, 1980, 363).

A teoria em Marx é um desafio para ser ensinada como saber escolar. Seu alto grau de abstração é parte do “problema”. Mas é possível que tal dificuldade também esteja relacionada com a divisão de poderes dentro do campo científico, no qual estão polarizadas forças hegemônicas: o interpretativismo e a fenomenologia, de um lado, e o funcionalismo, do outro, sendo periférico nessa disputa o pensamento materialista dialético. Nesse sentido, tem-se que os princípios da harmonia e da coesão coletiva, seguidos dos princípios da disposição individual e da conexão de sentidos, ocupam locais de prestígio nos arquétipos da formação do pensamento científico contemporâneo. Da mesma forma, esses princípios ocupam lugares centrais na recontextualização pedagógica das práticas escolares, enquanto o princípio da contradição, presente na epistemologia marxista, é mais discreto, tanto na produção de conhecimento oficial quanto na produção de conhecimento escolar. Mesmo o marxismo acadêmico, sob influência do funcionalismo dos sistemas universitários e do liberalismo econômico, acomoda-se em práticas que esterilizam sua fonte paradigmática.

Os cientistas – como os intelectuais em geral – tendem inevitavelmente, qualquer que seja sua autonomia relativa [...] ou sua “flutuação”, a se vincular a uma das visões sociais de mundo em que se reparte o universo cultural de uma época determinada (ou uma mistura eclética destas visões, seguindo a tendência característica da pequena burguesia) (LÖWY, 2003, 202).

Demerval Saviani (2005) alerta a respeito da necessidade de se reconhecer a concepção marxista de homem para poder dar prosseguimento a uma pedagogia dialética ou histórico-crítica, que possibilite o entendimento da contribuição teórica de Marx.

Considerando que a educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação. Cabe então perguntar: qual é a concepção de homem própria do marxismo? (SAVIANI, 2005, p.224).

Ainda que essas considerações possam ser estabelecidas em relação à teoria de Marx, o mesmo tipo de problema pode ser encontrado nas demais teorias sociológicas recontextualizadas nas escolas. A questão é que nem nos documentos oficiais, e nem nos

planos docentes das práticas pedagógicas, o encadeamento lógico de conceitos-chave para a estruturação do conhecimento sociológico apresenta-se de forma resolvida.

O problema da relação lógica entre conceitos-chave chama a atenção para outra questão da disciplina de Sociologia: o fato de a identidade interdisciplinar derivada da ciência de referência estabelecer-se nas Ciências Sociais, e não apenas na Sociologia.

As aulas do Marista nas quais estavam sendo discutidas questões contemporâneas relativas ao trabalho na sociedade capitalista pareciam provocar um efeito positivo nos alunos em relação ao envolvimento, à curiosidade e à atenção. Possivelmente, o domínio (multidisciplinar) do tema por parte do professor teve influência nesse dado. Ao longo de seis aulas utilizadas para discutir desde o fordismo até toytismo, a impressão que ficou foi a de que a disciplina de Sociologia tem múltiplos recursos para tratar, sob forma de objeto pensado, as questões referentes aos problemas contemporâneos do mundo do trabalho. Tema que mobiliza e envolve a turma em sede de conhecimento.

Também foi possível, no entanto, perceber certa demanda dos alunos por noções de Economia, tal como no caso da mais-valia e nas diversas questões levantadas nas aulas sobre fordismo, taylorismo e toyotismo. O mesmo deve ocorrer com a Antropologia, quando a discussão da disciplina se encaminha para questões referentes à cultura, ou com a Ciência Política, quando a questão é o Estado. O fato é que a disciplina de Sociologia, em sua especificidade, fornece fundamentos básicos para o desenvolvimento de questões de diversas outras áreas. As suas fronteiras, mais próximas das outras Ciências Sociais, atrai os códigos dessas disciplinas irmãs, assim como o faz em outros graus com a História, a Geografia, a Filosofia e a Literatura.

O poder teórico das demais ciências sociais (pensando agora na Ciência Política, Antropologia e Economia) é de inegável importância para a formação universal do homem. Suas discussões centrais, intimamente relacionadas com o currículo da Sociologia, não podem ser ignoradas, sob pena do comprometimento da compreensão da própria Sociologia. Porém, a questão é que incluí-las no currículo da disciplina escolar como componente teórico estruturante da Sociologia, tal como se apresentam nos dois documentos de referência, chama a atenção para um problema que diz respeito à formação de um conhecimento básico sólido de Sociologia.

Considerando a afirmação de Michael Young de que “as disciplinas reúnem objetos de pensamento como conjuntos de conceitos sistematicamente relacionados” (2011, p. 615), entende-se que a Sociologia possui seu próprio sistema de relação de conceitos, sensivelmente em alguns aspectos e categoricamente em outros. O sistema sociológico é

diferente daqueles das demais ciências sociais. A partir da interpretação da referência teórica em que se pauta a presente análise, a incursão profunda nas demais ciências sociais no Ensino Médio, como parte estruturante da prática da disciplina de Sociologia, representaria uma possível ruptura na formação de um discurso pedagógico coeso da própria disciplina de Sociologia. Em outras palavras, a Sociologia possui uma complexidade própria que se constrói a partir da relação entre os momentos lógicos de suas categorias elementares. Uma compreensão adequada de tal complexidade pode ser comprometida se a disciplina for interpelada pelos discursos de outras disciplinas, especialmente quando estes forem paradigmáticos.

A imprecisa, porém didática, analogia com as disciplinas das ciências naturais pode ser útil na elucidação deste problema. Como exemplo, suponha-se que, no currículo de Química, um dos conteúdos estruturantes fosse a Biologia: apesar das óbvias relações entre os objetos e os problemas científicos dessas disciplinas, de certa forma, complementares, cada uma possui seu próprio sistema lógico de relação entre conceitos, com diferentes graus de enquadramento e classificação. Como esperar que um aluno estabeleça, a partir de seus conhecimentos sobre modelos atômicos e natureza elétrica da matéria, uma comparação das características biológicas dos diferentes grupos de seres vivos, sem conhecer, de forma sólida, os modelos explicativos da Biologia?

A interdisciplinaridade é promotora de grandes avanços no conhecimento humano, nas mais diversas áreas; o estímulo de sua prática em estágios precoces pode, contudo, provocar distúrbios na aprendizagem da relação específica entre os conceitos de cada disciplina. A aprendizagem, desejada em ambos os documentos, que busca a autonomia intelectual do agente demanda trabalho de construção de conhecimento. A memorização de modelos explicativos de diferentes disciplinas pode, além de confundir, acarretar em uma interrupção da formação de uma base sólida de conhecimento, nas disciplinas envolvidas⁸⁴.

Essa discussão tem contornos que vão muito além das pretensões, possibilidades e dos objetivos deste trabalho. Registra-se aqui apenas a presença de tal problema na prática da Sociologia escolar – problema encontrado tanto nos estágios contextualizadores como nos recontextualizadores do discurso pedagógico sociológico.

Retomando a questão do enquadramento proposta nas Diretrizes, pode-se afirmar que a proposta metodológica das DCEB/PR está bem embasada nas OCNEM, no que diz respeito à sugestão de recursos didáticos. Sua proposta de pedagogia da Sociologia crítica

⁸⁴ A respeito desta discussão ver: YOUNG, 2011; em relação à Sociologia, ver Silva (2006).

é, no entanto, bastante peculiar. Em síntese, o que se espera ao final do processo de ensino de sociologia é uma nova postura prática em relação ao mundo, e por isso a pedagogia deve possuir qualidades específicas que encaminhem para essa nova postura.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 31).

A contribuição da Sociologia para a formação desses sujeitos concentra-se em dominar formas racionais de questionar a realidade, saber confrontá-las e produzir uma reflexão crítica que favoreça um posicionamento adversário à desigualdade social.

Ao aprender a questionar sobre a sociedade, o estudante amplia a visão que tem de seu papel na comunidade, adquire significados concretos para sua vida e desenvolve o pensamento crítico no cotidiano. No contato do aluno com a sua realidade, confrontando-a com outras, a Sociologia desenvolve a capacidade de raciocínio e ensina a avaliar a realidade de diferentes perspectivas. Ao ampliar a capacidade de interpretação dos fenômenos sociais, professor e alunos poderão superar o senso comum e nele reconhecer o ponto de chegada do conhecimento, como proposto por Sousa Santos (1998). Ao estudar Sociologia pelo caminho da reflexão crítica, contrastante dos fenômenos e de suas interpretações, desenvolve-se uma percepção social apoiada em posicionamento cognitivo e maior sensibilidade em face da realidade social desigual (PARANÁ, 2008, p. 94).

De maneira geral, as diretrizes encaminham essa reflexão crítica por meio de uma pedagogia de fraco enquadramento individual, mas com desempenho coletivo reconhecível, e alertam para a delicadeza desse processo pedagógico, que deve ser conduzido com o máximo cuidado para não empobrecer a disciplina.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento (PARANÁ, 2008, p.28).

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los

como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros. (PARANÁ, 2008, apud Ramos, p.28).

A proposta de avaliação diagnóstica que entende a avaliação como um momento do processo de ensino e aprendizagem harmoniza perfeitamente com o projeto de sociedade das diretrizes.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação (PARANÁ, 2008 p. 31).

O que pode ser valorado é a eficácia da apropriação coletiva de conhecimento, e não o sucesso ou o fracasso individual. A noção de diagnóstico e avaliação formativa, continuada e processual deve “possibilitar a constante intervenção para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (PARANÁ, 2008, p. 98). O que se propõe avaliar, portanto, não é o sucesso ou o fracasso individual no alcance do desempenho do texto legítimo, mas a própria relação de ensino-aprendizagem comprometida com seu objetivo central: possibilitar aos educandos o acesso ao conhecimento crítico, para a transformação da realidade. O que deve ser corrigido, através da investigação e intervenção, é a relação ensino-aprendizagem – não o aluno. Na Sociologia, isso se daria da seguinte forma:

O caráter diagnóstico da avaliação, ou seja, a avaliação percebida como instrumento dialético da identificação de novos rumos, não significa menos rigor na prática de avaliar. Transposto para o ensino da Sociologia, esse rigor almejado na avaliação formativa, conforme Luckesi (2005) significa considerar como critérios básicos: a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) a mudança na forma de olhar e compreender os problemas sociais (PARANÁ, 2008, p. 98).

O problema sério a ser enfrentado por essa proposta de avaliação arrojada⁸⁵ encontra-se nas condições objetivas das práticas escolares. A implementação de uma

⁸⁵ Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola.

pedagogia invisível crítica na qual o aluno deve “ser considerado em sua especificidade etária e em sua diversidade cultural”, dentro um sistema competitivo e sem financiamento público adequado, pode ocorrer de forma enviesada, ou não ocorrer em absoluto.

Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos. Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos (PARANÁ, 2008, p.33).

Para que o professor e a escola possam condições de tornar possível a eficiência desse método, é necessário, no mínimo, repensar o fomento da educação, construindo, sobre as fundações das atuais instituições escolares, escolas que também harmonizem com o projeto de sociedade das DCEB/PR. No caso dos professores, é pouco plausível que muitos deles possam conduzir esse tipo de avaliação diagnóstica com muitas turmas e diversas escolas ao mesmo tempo.

A respeito da Sociologia, as diretrizes ressalvam que esta ainda não possui tradição pedagógica escolar, e por isso há uma tendência à reprodução de métodos do Ensino Superior sem a adequação necessária para o Ensino Médio. A urgência em elaborar uma pedagogia da Sociologia para o Ensino Médio é uma evidente preocupação das DCEB/PR.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência a uma aprendizagem continuada. No cotidiano das aulas, isso significa que: é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar; no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente; os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica; os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede; os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva; a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros; uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem; a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo. (PARANÁ, 2008, p.32-33)

Nesse sentido, as DCEB/PR esboçam uma proposta de metodologia de ensino em consonância com as teorias clássicas. Ou seja, que saiba utilizar as perspectivas analíticas (funcionalismo, método compreensivo histórico e materialismo histórico dialético) como metodologias para a apreensão da realidade. A característica básica da pedagogia deve ser reconhecida na prevalência de uma Sociologia crítica, que “procura separar-se de uma Sociologia positiva onde o senso comum e a rotina diária são fontes de informação e medida última da verdade, produzindo, portanto, um conhecimento genuíno e privilegiado” (PARANÁ, 2008, p.67).

A abordagem dada aos conteúdos bem como a avaliação do processo de ensino-aprendizagem estarão relacionadas à Sociologia crítica, caracterizada por posições teóricas e práticas que permitam compreender as problemáticas sociais concretas e contextualizadas em suas contradições e conflitos, possibilitando uma ação transformadora do real (PARANÁ, 2008, p. 92).

Conhecer é desenvolver o espírito crítico e a crítica científica não acontece sem uma crítica social. A Sociologia perturba porque o conhecimento dos mecanismos de poder permite determinar as condições e os meios de uma ação destinada a dominá-los. O conhecimento exerce um efeito libertador, pois através do olhar sociológico a sociedade pode voltar-se sobre si mesma e os agentes sociais podem saber melhor o que são (PARANÁ, 2008, p. 68).

Pode-se afirmar que as DCEB/PR conciliam elementos de pedagogia invisível (quando reclamam qualidades cognitivas dos alunos, tais como: argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses) juntamente com elementos de pedagogia visível, quando reclamam domínios de conceitos. Isso é possível porque o enquadramento do discurso sociológico proposto nessas diretrizes não está a serviço da autoridade de um dos agentes do discurso (professor ou aluno). Negando o ensino clássico científico e, ao mesmo tempo, o ensino por competências, essas diretrizes sugerem o deslocamento do enquadramento do discurso para um sujeito em potencial. Esse sujeito tem proximidade à ideia de uma classe revolucionária. Fica a impressão de que alunos e professores são convidados, por meio da relação de ensino e aprendizagem, a construir coletivamente o texto legítimo do qual esta classe em potencial deve se apropriar.

Mas além do que se propõe nos currículos e se planeja na prática docente como conteúdo e método, existem também as questões pertinentes às pressões e conflitos do universo escolar que influenciam sobremaneira a transmissão do discurso sociológico. Pensar o currículo e a pedagogia para o Ensino de Sociologia pressupõe pensar em como este

conhecimento é recodificado nos domínios da escola. Esse é justamente o esforço do último capítulo desta pesquisa.

4 A SOCIOLOGIA NOS DOMÍNIOS DO UNIVERSO ESCOLAR.

As observações foram realizadas, em ambas as escolas, a partir da operacionalização do método no sentido de localizar as relações de poder e controle presentes na realização da disciplina escolar de Sociologia. A partir disso, buscou-se desvelar traços do código (BERNSTEIN, 1996) do discurso pedagógico da disciplina de Sociologia, que confere especificidade ao *habitus* (BOURDIEU, 2003) dos agentes envolvidos nos processos educacionais estudados.

Na sequência, apresenta-se análise dos dados pautada nos elementos considerados chaves para o entendimento dos impactos do discurso sociológico no microcosmo escolar. Esta análise não segue a ordem cronológica das observações. A narração cronológica das observações encontra-se nos diários de campo (Apêndice A e Apêndice B).

Apesar da realização do acompanhamento, com observações e análises sobre o cotidiano de escolas londrinenses, ter-se encaminhado no sentido de procurar aspectos determinantes da estruturação do discurso sociológico, previstos no arcabouço teórico-metodológico, a prática social das escolas confirmou-se complexa. Houve uma grande dificuldade em operacionalizar o método no momento da observação, pois o dia a dia escolar é repleto de eventos, ações e práticas que estão além das possibilidades de sistematização das ferramentas teórico-metodológicas deste trabalho. Nesse sentido, o resgate realizado nas próximas páginas é um retorno, não exatamente à prática observada, pois esta foi única, distinta e irreproduzível, mas sim ao diário de campo, ferramenta limitada à subjetividade do pesquisador.

Tendo como referência o diário, buscou-se, a partir de dois grandes parâmetros – as relações entre a disciplina de Sociologia e a ciência de referência, e os aspectos da classificação e do enquadramento das práticas pedagógicas observadas –, descrever, comparar e analisar a prática da disciplina de Sociologia nessas duas escolas. A partir daqui, busca-se refletir sobre como aspectos das relações de ensino e aprendizagem próprios do momento da sala de aula influenciam na reprodução e produção de conhecimentos sociológicos. A atenção está dirigida, portanto, aos impactos do discurso sociológico no universo escolar, impactos estes que são responsáveis pela produção de um código específico da sociologia escolar.

Ao descrever as condições ambientais e analisar os conhecimentos prévios dos alunos das duas escolas como fatores de influência no contexto de transmissão do discurso sociológico, foi possível constatar algumas diferenças e semelhanças entre os

universos pesquisados, o que encaminha a uma reflexão a respeito dos limites e possibilidades da Sociologia escolar. Adianta-se, porém, que o que chama mais a atenção não é a diferença entre os alunos das duas escolas, mínima ou quase inexistente, no que diz respeito à familiaridade com a linguagem científica legitimada, mas sim a disposição dos alunos na relação com o saber, estabelecida no momento escolar. Ou seja, a relação dos alunos com a Escola como espaço de socialização de conhecimentos legítimos. A diferença mais evidente interpretada a partir das observações, portanto, diz respeito aos diferentes valores socialmente atribuídos pelos alunos às duas escolas. Ainda que não seja a determinante exclusiva, isso influi na apropriação, ou não, do conhecimento elaborado, inclusive o sociológico. Nesse sentido, alguns momentos das observações permitiram chegar a alguns apontamentos e a uma suposição que diz respeito aos impactos educacionais dos “jogos configuracionais” (ELIAS, 2005) nos quais se inserem as disputas simbólicas entre o ensino público e particular, o que afeta o desempenho na disciplina de Sociologia.

4.1 O AMBIENTE ESCOLAR

Elencam-se aqui, brevemente, alguns fatores observados, provenientes de elementos escolares que permeiam as disciplinas e suas execuções em sala de aula e que condicionam a prática pedagógica. Entre eles, destacam-se a questão da estrutura física das escolas, o ritmo e o tempo das aulas, o comportamento coletivo dos alunos na escola, e, em suma, as condições práticas do dia a dia das escolas. Apesar de serem questões satélites, e por isso abordados de forma preferencialmente descritiva, esses elementos merecem certa atenção, porque fornecem pistas para os argumentos que estão trabalhados de forma mais analítica nos itens 4.2 e 4.3.

No IEEL, em média 24 alunos, com variação, compunham o ambiente da sala de aula. Entradas e saídas da sala, por diversos motivos, eram constantes. Já no Marista, entre 35 a 40 alunos, bem distribuídos entre meninos e meninas, todos uniformizados, compareciam com frequência regular às aulas. Durante os cinquenta minutos de aula, nenhum aluno poderia sair da sala sem alguma boa justificativa, e por vezes a saída foi negada pelo professor.

Em certas ocasiões, o inspetor de corredor entrou na sala para dar informações, realizar checagens e transmitir recados para os alunos ou para o professor. *O inspetor entra na sala e chama dois alunos que entregam algum tipo de documento. Professor brinca com ele.*

Destaca-se a autoridade exercida pelo professor do Marista em sala de aula. As regras de reconhecimento e realização parecem claras durante a aula. A autoridade do professor para lidar com o conhecimento sociológico não é nem de perto questionada ou contestada. Sua postura, contudo, é diferente dos demais professores observados. Ele não tolera qualquer tipo de dispersão dos alunos e a escola parece dar-lhe o respaldo necessário para essa postura. Os resultados são visíveis. As aulas, mesmo curtas, cumprem com o programado; por diversas vezes, porém, foi possível presenciar momentos em que o professor se direcionou de forma enérgica aos alunos. Caso pouco observado no IEEL, que, por outro lado, apresentou recorrentes situações de dificuldade do professor em conseguir a atenção dos alunos, ao longo das observações.

O uso de celulares para diversos fins como troca de mensagens, telefonemas, pesquisas na internet e, sobretudo, ouvir músicas, disputando espaço com a disciplina, também foi um fator observável em quase todas as aulas.

Mas sem dúvida, a questão central do ambiente da sala de aula do IEEL era o conflito diário para se estabelecer uma relação entre professor e aluno, na qual o primeiro tivesse domínio do enquadramento do discurso a ponto de conquistar atenção dos alunos em sua totalidade ou, ao menos, estabelecer o silêncio necessário para que a fala do professor fosse escutada em toda a sala. O ensino de Sociologia disputa espaço com várias outras atividades que ocorrem no momento da aula. Alguns trechos do diário anotam a recorrência de situações em que o professor disputou a atenção com outros fatores.

2ª Observação

Noto um casal discutindo sério atrás de mim.

Professor passa as questões e ameaça encerrar a aula por conta da bagunça. Alunos resolveram realizar a atividade na semana seguinte. 20h16, o professor abre a porta, o que fez com que os alunos se desligassem da aula, ele mesmo vai conversar com os estagiários no canto da sala.

O casal atrás de mim parece ter se entendido bem (passaram a aula inteira entre discussões e afetos)

4ª Observação

Professor fez chamada por nome enquanto os alunos falavam e gritavam bastante, o assunto geral dos alunos parece ser futebol.

19h58 chama a atenção por causa do uso de celulares

5ª Observação

21:42 4ª aula.

Professor distribui paçoca que outra professora mandou para os alunos.

Alunos brincam com a situação, afirmando que o professor liberou a paçoca.

21h49 aula ainda não começou (um aluno reparou minha anotação e comentou “a aula não começa mesmo!”

Aluna pergunta se pode ouvir música, antes de começar

6ª Observação

Paro minha leitura e presto atenção em uma situação: três alunas provocam um aluno que transcreve qualquer coisa.

7ª Observação

Aluna irrita o professor com falta de decoro. Ela falou com tom colérico e alto que tinha entregado o trabalho.

Sala na algazarra

8ª Observação

Típica situação de chamada com distração.

Aluna fez ironia desrespeitosa com o professor. Ele perguntou se “Valéria estava” aluna respondeu: “Não no meu bolso”.

Essas situações de indisciplina (AQUINO, 2011) são complexas e merecem aprofundamento específico em espaços mais especializados. Mas se pôde perceber que, em determinados momentos da prática pedagógica, não só, mas especialmente, aqueles em que o professor trabalhou com uma didática que aproximava os alunos de reflexões próximas ao código elaborado, os próprios alunos agiram no sentido de conter as atividades paralelas de seus colegas. Por vezes isso funciona, estabelecendo um enquadramento propício para que a prática pedagógica se realize de acordo com critérios mais favoráveis a uma relação de ensino e aprendizagem que possibilite a transmissão e resposta de conhecimentos elaborados. Mas o problema é que quando isso ocorre, não é de maneira organizada, muito menos legitimada, e, em determinadas situações, parece muito mais uma mistura de interesse e ansiedade por parte dos alunos. Um dos problemas de um enquadramento muito fraco, quando a figura do professor se iguala a dos alunos, em termos de controle da sequência, hierarquia e ritmo da relação, é que, em momentos de indisciplina, há a possibilidade de os alunos disputarem uns com os outros a atenção dos demais, desconstruindo o espaço da disciplina.

Com exceção de um casal flertando e de uma menina alisando o cabelo, todos os outros parecem bem integrados com o objetivo da aula.

Alguns alunos, inclusive, criticam a participação caótica de outros alunos, que comprometem o andamento geral da discussão. Nessa situação, a discussão entre os alunos passa a ser generalizada.

No IEEL, é notável como o comportamento dos alunos se altera no pátio da escola. Fora das salas, eles andam em grupos diversos e falam mais baixo, (mesmo alguns dos que mais “bagunçam”); desafiando as supostas regras de enquadramento das disciplinas nas salas de aula, tornam-se dóceis no pátio, na hora do intervalo.

Mas uma coisa chama bem a atenção no comportamento desses alunos. Os aparelhos celulares que carregam parecem extensões de seus corpos. Alguns colocam suas músicas como se fossem personagens de filmes que entram em cena com determinada trilha

sonora. *A trilha sonora de entrada mais comum entre eles é o funk carioca, com letras de teor sexual e descrições pouco sofisticadas da cópula.* Certamente, esse dado poderia ser pensado como um tema a ser explorado na escola, já que o interesse coletivo dos adolescentes é mais do que evidente. Porém, como esse espaço não é adequadamente ocupado pelas disciplinas escolares científicas, lidam com o assunto mobilizando relações sensoriais naturalizadas pelo senso comum. De certa maneira, o funk e os efeitos de sentido de seu discurso, dos mais explícitos aos mais ocultos, servem de guia para os alunos refletirem sobre a vida sexual, tanto nos aspectos biológicos como nos psicológicos e sociológicos.

A estrutura física do IEEL e do Marista destoam em alguns aspectos. O primeiro, imponente para a época de sua fundação e defasado para os dias de hoje, passa a impressão de ser um colégio com portas fechadas e cadeados. Além dos locais trancados, existem muitos espaços pouco iluminados que afastam os alunos da possibilidade de frequentá-los. No período noturno, a escola conta com três salas de Ensino Médio, 1º, 2º e 3º. As salas ficam em sequência em uma parte do edifício que tem acesso direto ao pátio adjacente. No período matutino, as demais salas ficam todas cheias, a população do colégio fica bem maior. Já durante a noite, a sensação é de que o colégio é grande demais para tão poucos alunos. Foi possível reparar que, além das carteiras, os livros didáticos, insuficientes para todos, estão rasurados com nomes de alunos e outras mensagens. No dia da prova com consulta, ocorreu uma situação intrigante.

Quando os alunos foram pegar os livros, ocorreu um episódio interessante. Eu fiquei perto da estante distribuindo os livros. Não havia livros para todos os alunos. Quando, por fim, restava apenas um em minha mão, uma menina estava vindo para pegar, um rapaz cortou a vez e tomou o livro da minha mão. Minha reação foi apenas um olhar de lamento e tristeza. Pouco tempo depois, o rapaz discretamente entregou-me de volta o livro e disse, “num ia adiantar mesmo”.

Há uma diferença considerável entre as duas escolas em questão de conforto, estética, acústica, espaço etc. que encaminha para um problema de maior grandeza. No Marista, em quase todas as aulas o professor utilizou o quadro eletrônico sensível ao toque para passar seus slides, vídeos e fotos. O espaçoso pátio do colégio possui cestos de lixo com cinco opções de reciclagem. A cantina, bem equipada, conta com filas específicas divididas por séries. Pode-se pagar com cartão de crédito e débito, mas não há refeitório e nem todas as dependências da escola estão acessíveis, ou disponíveis para os alunos. De maneira semelhante ao IEEL, a arquitetura do Marista tem ares de instituição total (GOFFMAN e

FOUCAULT)⁸⁶. No corredor em que ficam os 1º e 2º anos, existem vitrines com modelos de corpos humanos por dentro. Um grande acervo de material para aulas de anatomia denotam a força da legitimidade da biologia como uma das disciplinas centrais da escola.

Além dessas questões, os ambientes das salas de aula também são locais nos quais professores e alunos estabelecem relações que se adequam ou não às diferenças sociais e individuais dos coletivos formados cotidianamente. Aqui, podem-se agrupar as questões que na pedagogia são tratadas como problemas de inclusão. É possível que alguns alunos apresentem traços de hiperatividade e dislexias que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, lidando com um problema que tem feições mais expressivas no ensino de Sociologia, também se questiona a importância de lidar, em sala de aula, com a materialização, em forma de conflito, das diferenças e desigualdades em termos de gênero, orientação sexual e as raciais.

Em relação a essas questões, o público do Marista aparenta ser mais homogêneo do que o do IEEL em muitos sentidos. Se, a princípio, os conflitos derivados das diferenças sociais apresentam-se como problemas para a escola, sua existência prática pode também ser utilizada como potencial para formação de identidades civilizadas, nas quais os padrões de normal e diferente podem ser desmistificados diante das possibilidades reais de convívio social. Por exemplo, supõe-se ser potencialmente mais fácil derrubar as barreiras do racismo em uma escola na qual brancos e negros dividem sala do que em uma escola em que não existem negros.

Outra questão que recorrentemente interferia na prática pedagógica era o tempo da aula, por diversas vezes interrompida, no IEEL, pelo sinal de troca de professores, enquanto, no Marista, em momentos semelhantes, o professor acelerava a fala, até mesmo evitando responder algumas perguntas para poder finalizar determinado conteúdo.

Além de tudo isso, ainda é preciso pensar nas condições de saúde do docente. Tanto no IEEL como no Marista, houve situações nas quais os professores compareceram ao trabalho debilitados por gripes, cansaço ou algum outro tipo de problema.

Reunidos estes e vários outros fatores presentes no microcosmo escolar, o resultado da prática pedagógica, tal como propõe o currículo, condiciona-se a um ponto de equilíbrio ideal que não acontece na prática. De fato, este e vários outros fatores impactam o discurso científico recontextualizado nas escolas. E, talvez, um dos elementos que mais influenciam na trajetória do discurso, já em seu processo de resposta, seja aquilo que os

⁸⁶ Foucault, M. (1999b). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes.; Goffman, E. (1987). **Manicômios, prisões e conventos**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva.

alunos trazem de suas práticas sociais e de seus conhecimentos prévios que são mobilizados no processo escolar. A forma com esses conhecimentos são aproveitados pelo discurso produz resultados significativos nas respostas.

4.2 FUNDO SOCIAL DE CONHECIMENTO DOS ALUNOS.

Foi possível perceber, especialmente através das perguntas realizadas oralmente pelos professores em sala de aula e pelas respostas nas avaliações analisadas, como os alunos formulam suas respostas diante do estímulo do discurso sociológico. As questões a se saber a respeito dos conhecimentos que os alunos trazem de suas práticas sociais são: 1º) se formulam respostas mais próximas de sua realidade imediata, ou, 2º) se procuram estabelecer cálculos e abstrações de realidades mais distantes do imediato. Alguns dos exemplos que serão analisados dizem respeito aos universais das teorias sociológicas que se abrigam no que Norbert Elias chama de fundo social de conhecimento.

As teorias sociológicas do conhecimento, assim como as filosóficas, relacionam-se às versões universais do conhecimento. Diferentemente das teorias filosóficas, entretanto, elas levam em consideração o fato de que um fundo social de conhecimento aprendido é o ponto de partida para todas as variedades individuais de conhecimento, sendo essa, na verdade, a característica universal do conhecimento. Os universais sociológicos, portanto, diferem fundamentalmente dos universais filosóficos. Não são abstrações idealizadas, como o modelo de um método científico abstrato da física clássica, muitas vezes apresentado como padrão universal para todas as ciências. Nem são especulações metafísicas, como a suposição de que as conexões entre causa e efeito ou outras ilustrações típicas da marcha do desenvolvimento do conhecimento existam enquanto partes de alguma esfera transcendental. Trata-se de universais de processos. A reconstrução de um processo — no curso do qual os seres humanos passaram da condição de não-saber para a condição de saber ou, alternativamente, estando na condição de saber mergulharam naquela de não-saber — sempre ocupa o centro da cena. Os universais das teorias sociológicas do conhecimento têm o status cognitivo de auxiliares indispensáveis para a construção do processo do conhecimento na forma de um modelo teórico verificável (ELIAS, 1998, p. 30).

A coleta de dados a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos e dos tipos de elaboração de respostas para os problemas sociológicos aconteceu de forma mais habitual no Marista do que no IEEL, isso porque naquela escola houve uma maior quantidade de ocorrências nas quais os alunos foram estimulados, conduzidos, induzidos, ou mesmo compelidos a refletir e expor suas abstrações. As possíveis razões para tal diferença são

discutidas na sequência, mas, antes, faz-se necessário levantar o que foi possível observar a respeito dos conhecimentos prévios e da familiaridade dos alunos das duas escolas com o código elaborado sociológico.

Como mencionado, no colégio Marista foi possível perceber alguns exemplos nítidos de como os alunos mobilizam seus conhecimentos prévios quando estão se apropriando do código sociológico, para pensar a realidade. Citam-se algumas das muitas situações observadas:

a) Na aula, já mencionada neste trabalho, sobre Fordismo, Taylorismo e Toyotismo, na qual o aluno perguntou se, ao se criarem novas especializações no trabalho, não surgiriam novas classes sociais, e o professor respondeu fazendo referência às teorias clássicas. Um olhar mais atento à pergunta encaminha à reflexão sobre como alguma espécie de curiosidade sociológica já se encontra enraizada. Na pergunta do aluno, ainda está nítida a ideia de classe atrelada quase que exclusivamente ao poder aquisitivo, mas também está presente uma preocupação com as origens sociais das desigualdades, o que diz respeito a um dos problemas-chave do campo de reflexão da Sociologia. A curiosidade a respeito dos impactos sociais das transformações nas técnicas do modo de produção capitalista é bem nítida nas falas dos alunos⁸⁷.

b) Analisando trechos do filme “Tempos Modernos”, um aluno do fundo da sala percebeu que ninguém (no filme) sabia o que se produzia na fábrica. O aluno parecia entender como aquele dado era relevante para a problematização sociológica. Sem utilizar a noção de alienação em Marx, o aluno percebia como aquela representação da fábrica de Chaplin estava relacionada com a desumanização do trabalho moderno. Tal raciocínio só se torna possível, quando o sujeito (aluno) ascende a um ponto de vista capaz de perceber a sociedade e o trabalho social em ampla dimensão. O que também é um esforço intelectual da Sociologia, como ciência da sociedade concreta (ou que procura ser).

c) A relação entre o trabalho infantil e a desigualdade de renda. Muitos alunos souberam relacionar a existência do trabalho infantil com as desigualdades sociais. Antes mesmo de o professor mobilizar seu quadro explicativo, alguns alunos manifestaram em suas falas a ideia de haver uma determinação social por trás da necessidade de crianças trabalharem para contribuir com o sustento de suas famílias.

d) O conhecimento a respeito das desigualdades de gênero. Alunos comentaram a respeito da desigualdade de gênero como um dado político e cultural “O

⁸⁷ Na aula do dia 17/05/2012, o aluno F. perguntou se a mão de obra no toyotismo era mais cara.

homem tem que bancar a casa” “existe um certo preconceito com a mulher que faz trabalho de homem” “Mas isto está acabando”. Trabalharam com essa questão como um dado prévio.

Contudo, durante toda a observação, um caso chamou muito a atenção. Um problema que se apresenta indiferente à posição social do aluno, ou da escola. Em uma aula sobre neoliberalismo, flexibilização do trabalho e da produção, o professor procurou comentar a respeito das características básicas do regime de produção flexibilizado e da política econômica do Neoliberalismo. Um aluno não compreendeu, após a explicação do professor, como a flexibilização da produção, via ilhas de produção (um mesmo produto sendo fabricado ininterruptamente, em várias etapas e em diferentes lugares) poderia diminuir o tempo de fabricação das mercadorias.

Entende-se que tal dificuldade encontra-se relacionada a uma deficiente relação entre a noção de tempo e espaço com as noções de produção social total e de globalização. Essa situação encaminhou à reflexão no sentido de entender que o que soa óbvio, para quem já está familiarizado com a questão, não deve ser imediatamente transmitido para os alunos como óbvio. A noção de globalização trazida pela prática social inicial dos alunos deve ser problematizada e instrumentalizada com os recursos disponibilizados pelas Ciências Sociais. Há, no que se convencionou chamar de senso comum, uma noção de globalização que lida apenas com o fenômeno aparente, com um tom de eterno deslumbramento, mas de pouca eficácia semântica. A ideia de que, no atual estágio do capitalismo, há produção e circulação ininterrupta de mercadorias e de capital é algo ainda vago nas mentes dos alunos. O atual estágio das forças produtivas desafia a noção individual de espaço e de tempo, e, mais uma vez, os recursos sociológicos críticos a respeito desse tema podem e devem ser mobilizados. A Geografia, a História e até a Física, juntamente com a Matemática, podem contribuir para o desenvolvimento de um raciocínio crítico a respeito dos efeitos da globalização e da flexibilização da produção e do trabalho.

Nessa ocasião foi possível perceber o quanto a familiaridade com o código sociológico é tributária de uma compreensão mais densa da categoria trabalho em suas múltiplas dimensões: conceitual, histórica, econômica, política, ideológica, ética etc., mas, sobretudo, em sua dimensão social.

Também foi possível perceber, nas duas situações observadas, momentos em que os conhecimentos prévios dos alunos não foram mobilizados pelos professores, por diversas razões. Nesses casos, ficam evidentes as razões para o incremento dos esforços no sentido de adequar a formação docente para saber operar com os conceitos sociológicos diante dos fenômenos, das necessidades e das perguntas que emergem dos alunos da atualidade.

Na aula do dia 29/08/2011, no IEEL, o professor pediu para que os alunos dessem um exemplo de ação tradicional. Um aluno, prontamente, respondeu que falar ao telefone seria um caso. “*Falamos no telefone por costume.*” Apesar de o professor não ter improvisado com a resposta como exemplo, o argumento do aluno parecia parcialmente sustentável, dada a situação observada anteriormente – de que os alunos utilizam seus aparelhos celulares como extensões de seus corpos. Isso é notável nas observações realizadas nas duas escolas, mas o dado é curiosamente mais intenso no IEEL.

Atualmente, as múltiplas operações realizadas com esses aparelhos pouco se enquadram em orientações imediatamente racionais, emotivas ou valorativas. Mas, ainda assim, a ideia do aluno não poderia ser facilmente aproveitada para fins didáticos, pois a ação social de falar ao telefone implica outras ações que a pressupõem, sendo a mais importante a resposta aos questionamentos sobre falar o quê, com quem e para quê. Nesse caso, os tipos de ação de Weber poderiam ser mobilizados.

Em outra situação, os alunos demonstraram interesse sobre o assunto que o professor vinha debatendo, a ética protestante e espírito do capitalismo. Mas realizaram perguntas que não puderam ser aproveitadas, pois suas respostas desviariam o curso do raciocínio do professor, chamando a atenção para outros temas, conteúdos e até outras disciplinas.

Alunos se interessam, mas se dispersam com perguntas sobre o contexto.

Aluno quer saber se Lutero foi antes de Hitler.

Outro aluno relacionou a discussão com a Igreja Universal e a venda de indulgência.

Alunos parecem ansiosos para participar.

Aluno quis saber qual foi a reação da Igreja Católica frente à reforma protestante...

Situações semelhantes ocorreram no Marista, quando, por exemplo, um aluno perguntou ao professor se a mão de obra no modelo de produção toytista era mais cara e se a jornada de trabalho era muito grande. Nessa situação, o professor pediu para que o aluno trouxesse o dado. Apesar dos benefícios que o esforço de pesquisa possa proporcionar ao aluno, fica-se com a impressão de que a pergunta poderia ser operacionalizada como instrumento problematizador para a turma inteira.

Esse tipo de problema de saber qualificar e aproveitar em termos elaborados os conhecimentos prévios dos alunos não é, de forma alguma, carência ou omissão particular dos professores: trata-se de uma questão de enquadramento do discurso sociológico escolar,

que se apresenta com algumas limitações em sua relação com o fundo social de conhecimento dos alunos.

Outra questão que aflorou nas observações, especificamente no IEEL, é que o desenvolvimento do raciocínio sociológico nessa escola parece estar condicionado ao menos a um fator distinto do Marista. Os obstáculos e as possibilidades encontradas nas observações das relações dos alunos com o código elaborado, realizadas no IEEL, apontam para um problema na relação dos alunos com a escola como legítima fonte de conhecimento.

Em uma aula de revisão de conteúdo (19/09/2011, segunda-feira), o professor realizou um apanhado geral do que vinha tratando nos últimos dois meses. Logo nos primeiros momentos, alguns alunos confundiram a noção de ação social de Weber com solidariedade do senso comum. Um aluno falou “*é quando você faz algo pensando não só em você, mas nos outros*”. Excluindo o fato de que esse aluno não esteve presente nas aulas anteriores, nota-se a autêntica dificuldade dos alunos em estabelecer conexões lógicas tendo como base a expectativa em relação à disciplina de Sociologia de se debruçar em assuntos a respeito do convívio humano, voltados para uma noção comum de caridade social (Capítulo 2, item 2.1).

Nesse caso, ficou patente como o domínio do código elaborado sociológico pelo professor é decisivo na condução da prática pedagógica. O professor utilizou um exemplo para esclarecer o problema, valendo-se da seguinte elaboração: “*Quando você leva um carro para o mecânico, isso é uma ação social, porque carro e mecânico fazem parte da mesma sociedade. E mais, é uma ação social racional com relação aos fins: você não leva para o mecânico porque ama o mecânico ou porque sua religião diz que isso fará você ir para o céu. Você leva porque é o meio mais eficiente para conseguir consertar seu carro*”. Após esse exemplo, o professor citou outros possíveis a respeito dos quatro tipos de ação social weberianos.

Aproveitando o silêncio e a atenção forçada pelo mecanismo de pedagogia visível da prova, o professor falou bastante a respeito da racionalização em Weber. Sua eloquência demonstrava mais uma vez a afinidade com o conhecimento proposto a ensinar. Na sequência, ainda comentou a respeito da tipologia das formas de dominação carismática, tradicional e racional/legal. Concentrou, em uma breve aula, todo o conteúdo discutido em quase três meses. Situações como esta, contudo, foram esporádicas nas observações no IEEL.

A questão é que a comunicação pedagógica, sendo via de mão dupla, não depende exclusivamente da ação do agente transmissor para o alcance do que se pode chamar de eficácia na transmissão de conhecimentos elaborados. Os alunos necessitam reelaborar

suas construções mentais sobre a realidade para avançar no raciocínio sociológico. Percebe-se, em uma enganosa análise aparente, que muitos não estão dispostos a se lançar nesse esforço no espaço social da escola, especialmente a pública, traduzido na reflexão do PPP do IEEL como a diferenciação entre alunos dispostos e não dispostos a estudar.

Isso é bem mais complexo do que apenas afirmar que vários alunos não se dispõem a apreender no espaço escolar. Como bem lembra Dubet, 1997, trata-se de entender como problemas do sistema são explicados e vivenciados com roupagens de problemas individuais.

Os alunos sabem o que vale e o que não vale na escola. E assim, compreendendo a disposição dos elementos que estão ofertados no ambiente escolar e não reconhecendo nos conhecimentos escolares poder simbólico de barganha em outros mercados do espaço social, alguma espécie de impulso inconsciente, pragmático e utilitarista⁸⁸, de grande parte dos alunos, leva-os a rejeitar o que não lhes serve de moeda de troca nos mercados que lhes interessam.

A esse respeito, é cabível lembrar a semelhança da hipótese formulada com as impressões de François Dubet em sua experiência lecionando por um ano em um colégio popular de Bordeaux. Depois de algumas constatações sobre o caso francês, ele declarou, em entrevista à Revista Brasileira de Educação, nº 5/1997, a seguinte posição:

Finalmente, creio que a situação escolar se esvazia de todo seu sentido nos meios populares já que os alunos não acreditam mais que os diplomas vão lhes permitir abandonar sua origem social; muitos alunos têm a impressão que a escola não serve para nada. É claro que este problema não se limita à escola, ele tem sobretudo a ver com a situação do mercado de trabalho. [...] Hoje em dia, as dificuldades do sistema se tornam os problemas psicológicos e pessoais dos indivíduos; na medida em que as contradições do sistema não são administradas e explicitadas politicamente, as pessoas as vivem como problemas individuais (DUBET, 1997, p. 227).

Saber quais são os “tipos de ação social” de Weber, ou o que é “Fato Social”, não proporciona ao aluno o mesmo tipo de satisfação daquela de ostentar um tênis de marca ou um celular de última geração. Muito menos serve imediatamente para armá-lo com recursos úteis no doloroso empreendimento adolescente de conquistar algum reconhecimento

⁸⁸ Aqui, tanto “pragmático” como “utilitarista” estão colocados em um sentido ordinário, relativamente distante de suas raízes filosóficas e linguísticas. Consideramos os termos como que toma o valor prático como critério da verdade e que procura, em suas escolhas, alcançar o maior prazer possível com o menor dano necessário. E se tal impulso pragmático realmente existe, ele poderia perfeitamente se encaixar com o que Mannheim chamaria em Ideologia e Utopia (1968) de “orientação ideológica” ou conservadora. Mas, se existe, ele não é alguma forma de natureza humana e, portanto, sendo aspecto de um tempo e de uma sociedade determinada, torna-se imprescindível para sua compreensão o raciocínio sociológico.

através de capital social. Neste momento, é inevitável também constatar a entrada dos valores da proclamada sociedade pós-moderna de hiperconsumo⁸⁹ dentro dos muros das escolas, seja na pluralidade, especialmente temática, dos programas curriculares (de modo geral, e com ressalvas no caso da sociologia), seja na hierarquia dos valores atribuídos às posses materiais dos alunos e professores ou no fluxo instável dos relacionamentos sociais encontrados no universo escolar.

Pelo fato de a escola ser uma construção histórica, nacionalmente constituída para difundir conhecimentos legitimados, no sentido de amparar a regulação e a orientação de coletivos para alguma espécie de projeto civilizacional, a pós-modernidade, por suas características centrífugas e “desreguladas”, provoca ainda mais “mal-estar” (BAUMAN, 1998) nela (escola) do que em outros espaços. Parece tarefa difícil pensar em uma escola que prepare para a vida na pós-modernidade, sem contestá-la ou mesmo confrontá-la⁹⁰.

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, há ainda um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa prova. Aqueles que não podem são a “sujeira” da pureza pós-moderna (BAUMAN, 1998, p.23).

Diante desses fatores, as escolas parecem ser mais valorizadas pelos alunos como espaço de socialização do que como fonte de conhecimento. Essa impressão pôde ser colhida nas duas escolas, mas de forma mais intensa no IEEL. Sendo assim, os alunos se apresentam pouco interessados em socializar com os professores, diretores e/ou equipe pedagógica. Seus interesses dizem mais respeito aos relacionamentos entre eles. Os

⁸⁹ LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal** – Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo, Companhia das Letras, 2008. BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. EAGLETON, Terry. **Ilusões do pós-modernismo**. trad. Elisabeth Barbosa. Oxford: Blackwell Publishers, 1996

⁹⁰ Entre os temas que chamam a atenção, a partir do problema citado, está a questão dos dilemas curriculares gerados pela necessidade de se lidar com relativismo e com o universalismo, simultaneamente. Essa discussão pode ser encontrada nos trabalhos de J.C. Forquin (FORQUIN, J.C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**, 2000), pensando nos currículos, e Norbert Elias, (ELIAS, Norbert. **Envolvimento e Alienação**, 1998), pensando na própria ciência. Outra questão que pode ser desenvolvida a partir dessa discussão é o problema das pedagogias apropriadas (ou não) para lidar com a pós-modernidade; nesse sentido, destacam-se as críticas realizadas por Newton Duarte em **Revista Brasileira de Educação**, 2001, nº 18, “*As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*” e Ileizi Silva em HIDALGO, A. M.; SILVA, I. F. (Org.). **Educação e Estado: mudanças nos sistemas de Ensino do Brasil e do Paraná nos anos noventa**.

dispositivos de controle, bem como os espaços ocupados pelas disciplinas escolares, estão atrapalhando o alcance dos objetivos desses agentes sociais do espaço escolar.

Além disso, há um desequilíbrio entre os conhecimentos ofertados nas escolas em relação aos conhecimentos requisitados no mercado de trabalho e nos círculos eruditos.

Primeiramente, os mercados de trabalho estão requisitando cada vez mais especializações (fenômeno da flexibilização e da especialização no mercado de trabalho) que se encontram fora dos currículos escolares. Segundo, o reconhecimento social dado ao conhecimento escolar não se compara ao reconhecimento dos conhecimentos elaborados nas “agências contextualizadoras modeladoras/formadoras” (BERNSTEIN, 1996), nas quais os cientistas dão explicações legitimadas sobre o mundo. Estes últimos se encontram em nichos cada vez mais especializados de círculos acadêmicos e institutos de pesquisa, não tanto pelo desenvolvimento dos graus de complexidade e profundidade de suas elaborações, mas sim por partilharem de um sistema econômico e político que demanda essa diversificação, classificação e hierarquização. Para Bernstein, este contexto é um efeito da “*complexificação da Divisão Social do Trabalho de Controle Simbólico*”. Isso, inclusive, encaminha a reflexão para o problema da formação docente diante de uma relação hierarquizada entre bacharelado e licenciatura.

Avançando em discussão semelhante, Bernard Charlot (2001) trata a “desmotivação” como uma relação específica entre desejo e saber. Tendo como referência as pesquisas francesas sobre a reprodução das desigualdades no campo da educação, Charlot não nega as diferenças coletivas nas relações dos alunos com os saberes, originadas nas relações de classe. Mas realizando um exame microscópico, é possível constatar, no que diz respeito ao desempenho escolar, “êxitos paradoxais” (2001, p. 16) nas diferentes classes. Também em maior volume, é possível perceber como alunos de “camadas populares” desempenham atividades complexas, “que supõem aprendizagens aprofundadas” em outros espaços sociais além das escolas.

[...] alguns alunos de família pobre têm êxito na escola, apesar de tudo – inversamente, alguns alunos de família favorecida, mesmo assim, fracassam na escola. Em outras palavras, trata-se de compreender como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social e não seja determinada por essa origem.

No entanto, há uma outra maneira, complementar à anterior, de colocar a questão da relação com o saber em uma perspectiva sociológica: a partir de comportamentos diferentes, no interior de uma mesma classe social, em face de diferentes tipos de saberes ou de aprendizagens. Consta-se que os jovens das camadas populares, resistentes ou passivos frente aos saberes escolares, fora da escola podem adotar comportamentos que apresentam uma certa complexidade e que supõem aprendizagens aprofundadas. A perplexidade é ainda maior quando se constata que tais jovens, muitas vezes com poucos recursos para as tarefas escolares que envolvem a linguagem, revelam-se bem falantes nas interações grupais ou nas produções de textos de *rap* (CHARLOT, 2001, p. 16-17).

Dois situações observadas no IEEL, os **jogos inter-salas** e a **oficina de linha de produção**, permitiram levantar suposições a respeito das múltiplas determinações que influem na questão do desempenho escolar de modo geral e, especialmente, nas possibilidades imanentes da prática de ensino de Sociologia. A descrição das impressões dessas atividades permite a formulação de uma hipótese a respeito dos limites e das possibilidades do ensino de Sociologia nessa escola.

Jogos Inter-salas e/ou Gincana Cultural:

Tratou-se de uma atividade que ocorreu do dia 10 de outubro de 2011 ao dia 21 de outubro de 2011. Conversando com o professor:

[...] concordamos que o nome Gincana Cultural não estava adequado para aquelas atividades, que eram em sua maioria competições físicas de corrida. Na primeira semana, fiquei com a impressão de que a gincana era algo completamente sem utilidade pedagógica e de pouco interesse para a pesquisa. Ma, percebi algo na segunda semana que me chamou a atenção, foi a competição “Duelo de dança”. Nessa atividade, os alunos tiveram um raro momento de domínio da relação pedagógica, e isto foi positivo em vários sentidos. Especialmente na questão da consciência deles em relação à escola. De alguma forma, naquele momento, reclamaram o papel de sujeitos e transformaram as regras do jogo da escola.

Alguns alunos que pareciam completamente desmotivados e com pouquíssima energia para a aula, destacaram-se nessa atividade. Tratava-se de uma apresentação de hip-hop. A música foi ligada e as três equipes, com seus representantes, dançavam um pouco e abriam espaço para a próxima equipe entrar com novos passos, isso durante a mesma música. Alguns alunos do primeiro ano e outros do segundo dançaram com

muita desenvoltura e habilidade. Demonstraram grande domínio daquilo que estavam fazendo.

O aluno W., há pouco tempo, tinha sido questionado em sala de aula a respeito de algo relacionado ao pensamento de Weber. Sua resposta foi significativa. “*Quem sou eu para saber o que ele pensava, eu sou só um Zé Ninguém.*” Mas na apresentação de dança, diante de todo o colégio, sua desenvoltura era outra, a manifestação de seu poder era outra. Na quadra de esportes, alguns alunos que se sentiam intimidados diante do discurso do conhecimento escolar se agigantaram e mostraram, com bastante empenho, as habilidades sociais extraclasse que possuíam. Esforçaram-se para apresentar o melhor de si, e o colégio acabou se envolvendo. Em pouco tempo, mais alunos e alunas foram se juntando ao pequeno grupo que se apresentava. Foi possível perceber que aquela dança não era uma simples dança, era uma *communitas*⁹¹ (TURNER, 1982 e TURNER, 2008), era uma reação. A Escola se apresentava como espaço de socialização de instrumentos simbólicos que não poderiam ser apreendidos em outro lugar que não fosse ali.

A ideia era simples, mas não estava evidente nas observações, até então. Os alunos se apropriam, independente da orientação para a ação, utópica ou ideológica, daquilo que lhes serve como instrumento de mobilização coletiva. Totalmente imersos naquela competição, eles não pareciam estar preocupados com outra coisa que não fosse a dança, e isso era uma vantagem enorme para todos os envolvidos. Era uma competição, mas também era uma parceria, a dança acontecia na relação entre eles, tornava-se mais complexa a cada novo desafio. Ganhava volume e se tornava mais interessante conforme eles próprios se desafiavam. Eles finalmente demonstravam autonomia. Não havia mais a tutela visível de ninguém senão eles próprios na busca pelo aperfeiçoamento. Provaram naquele instante a ilimitada capacidade humana de aprimorar-se, numa demonstração das possibilidades da pedagogia invisível.

A produção do conhecimento sociológico escolar pode funcionar de forma similar àquilo que foi demonstrado pelos alunos, ao menos nos aspectos didáticos. O

⁹¹ Para Turner, os dramas sociais acontecem em todas as sociedades. Muitas vezes, as rupturas e as crises que os provocam são geradas após rituais de passagem. Esses rituais são momentos potencialmente transformadores da realidade por algumas razões, entre as quais se destaca a espécie de solidariedade gerada entre os indivíduos que estão no “límex” entre a origem e o destino, durante sua “jornada” para fora da comunidade original. Quando acentuada, essa solidariedade é caracterizada por ser “uma relação não mediada entre indivíduos concretos, históricos e idiossincráticos” (TURNER, 1982, p. 30). Trata-se de modo-social que Turner chama de “communitas”, e por algum tempo se relaciona com as estruturas mais sólidas da realidade sob a forma de “antiestrutura”. Na communitas, os papéis sociais (as convenções, as classes, “as divisões por idade”, “sexos culturais”) são momentaneamente “lançados ao ar”. Durante ou dentro das communitas existe a possibilidade de criação de “metáforas-radicaís” novas para simbolizar a realidade (TURNER, 1982) (TURNER, 2008).

momento provocado pela dança, no qual as regras mais sólidas foram “lançadas ao ar”, expôs as potencialidades latentes daqueles alunos que não estavam alcançando o rendimento considerado alto no campo do conhecimento formal de Sociologia. E se esse tipo de mobilização pudesse estar, ao menos parcialmente, presente na prática pedagógica da disciplina de Sociologia e de todas aquelas que possuem ciências de referência?

Oficina:

Esta atividade ocorreu no dia 28/11/2011 (segunda-feira), envolvendo a 1ª série/noturno. Participaram da atividade 27 alunos, 3 estagiários, o pesquisador e o professor. Tendo como tema da unidade as noções de trabalho, mais-valia e salário, o objetivo da oficina era induzir os alunos a refletirem sobre o processo de produção no regime capitalista, através de um exercício de simulação e imersão na realidade de uma fábrica, nos papéis de proletário e capitalista. No caso, uma fábrica de cachorro-quente.

Essa atividade especial foi inspirada no trabalho elaborado e experimentado pela equipe Sociologia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UNESP Campus – Marília⁹². Ela foi organizada em parceria com os estagiários e com o professor de Filosofia. Consistia, no primeiro momento, em realizar, junto com os alunos, a confecção de cachorros-quentes em linha de montagem, simulando o processo de fabricação, assalariamento e comercialização.

Infelizmente, por se tratar de uma das últimas aulas regulares do ano letivo, só foi possível coletar dos alunos um relato pessoal da atividade após a oficina. O planejamento inicial consistia em uma sequência de oito aulas relacionadas à atividade. Ainda assim, esses relatos possuem importantes dados a respeito do entendimento imediato dos alunos em relação ao tema. Tais informações são de grande auxílio para a condução dos trabalhos seguintes do professor. Na fase de instrumentalização teórica, a aula poderia ser encaminhada no sentido de discutir os pontos-chaves, expostos pelos alunos em seus relatos da atividade.

Percebeu-se que a oficina provocou um envolvimento muito superior ao que vinha sendo observado nos momentos anteriores. Isso surpreendeu o professor e os estagiários também. *“Da desorganizada, desmotivada e por vezes debochada baderna típica das chamadas no início das aulas, vimos uma criativa e eficaz organização, plenamente realizada pelos alunos, previamente distribuídos em diversas funções da fábrica imaginada.”*

⁹² A mostra didática da atividade foi apresentada pelo grupo PIBID Sociologia da UNESP de Marília – sob coordenação das professoras Dr^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Dr^a Maria Valeria Barbosa Veríssimo, no II ENESEB, Curitiba 2011.

A aula anterior à realização da oficina foi utilizada para a distribuição das funções dos alunos. Logo após explicar que todos iriam participar de uma atividade diferente, o professor começou a interpretar o dono de uma fábrica que procurava funcionários para sua fábrica de cachorros-quentes. Os alunos, céticos, a princípio, começaram aos poucos a se envolver na brincadeira. O professor apresentou os cargos disponíveis, sem dizer qual seria a remuneração. Apenas informou que haveria cargos de gerência, de serviço e de operação. Sendo que os primeiros necessitavam de ensino superior completo, pós-graduação e bom currículo. O segundo grupo seria ocupado por quem houvesse concluído o Ensino Médio e para compor o terceiro bastava ter o ensino fundamental completo. Como essa distribuição não seria possível, dado o fato de serem todos igualmente alunos do Ensino Médio, o professor utilizou o critério que ironicamente chamou de “meritocrático”. Ele dividiu os alunos de acordo com as notas de Sociologia do terceiro bimestre. Utilizou um critério claramente irrelevante para o desempenho das atividades propostas. Isso foi intencional: sua ideia seria justamente a de trabalhar, mais tarde, a noção de meritocracia, de especialização, de instrução, de mercado de trabalho e de reprodução da divisão de classes com os alunos.

Tal distribuição pode servir de objeto de problematização, pois nem sempre o aluno com a melhor nota no bimestre é o mais apto para o cargo, nem sempre a qualificação exigida é adequada para o cargo. Traçando um paralelo entre as formas de seleção do mundo do trabalho e o critério utilizado para distribuir os cargos mais bem remunerados na oficina, pode-se problematizar a questão da hierarquia dos valores sociais legitimada pela escola e pelo trabalho (BOURDIEU e PASSERON, *A Economia das trocas simbólicas; Economia das trocas linguísticas; A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*).

Também é possível discutir, a partir dos critérios de seleção, a questão das habilidades e das competências e, talvez o mais importante – especialmente no ensino médio – um aspecto fundamental da ideologia em Marx: como o assalariamento e a separação dos trabalhadores diretamente ligados à produção, em setores diferentes, inviabilizam o entendimento do trabalho e da produção como relação social (cf. LUKÁCS, 2003).

Após a seleção de cargos, alguns alunos demonstraram revolta, outros desinteresse, e alguns poucos acharam interessante esse critério, dando tom de realismo à brincadeira. Aos poucos, a maior parte dos alunos, dos “*bagunceiros aos apáticos*”, começou a se envolver. O aluno J.H. não havia obtido nota suficiente para ocupar um cargo superior, mas ele insistia que deveria ser o gerente operacional, “era seu sonho, havia nascido para isso”, mesmo que fosse rapidamente naquela fantasia.

O professor, interpretando o executivo, disse que daria uma chance ao rapaz, por ele ser obstinado e para que servisse como exemplo aos outros de que é possível vencer na vida, mesmo vindo de baixo. O professor tinha em mente a propaganda do voluntarismo, do empreendedorismo e do mito do herói, quando realizou essa escolha. A problematização posterior se encaixaria perfeitamente.

J.H. foi a única exceção. Aos demais não foi concedido nenhum tipo de troca de nível. Quem possuísse nota abaixo de 7 seria operário, quem estivesse entre 7 e 8 ficaria com os cargos de serviço e quem estivesse acima de 8, com os cargos de gerência. Os mais fortes fisicamente foram convidados a desempenharem os papéis de segurança: foram chamados a princípio dois, e posteriormente três alunos.

Na tabela a seguir, estão os cargos e suas respectivas remunerações, lembrando que os alunos não sabiam qual seria a remuneração deles. Aliás não sabiam direito se seriam remunerados, sabiam o mínimo dispensável e alguma coisa ou outra que perguntavam.

Tabela 8 Distribuição de funções e salários na oficina de linha de montagem.

Função	Quantidade	Salário
Gerente Operacional	1	R\$ 40,00
Gerente Financeiro	1	R\$ 40,00
Supervisor	1	R\$ 20,00
RH	1	R\$ 20,00
Controle de qualidade	1	R\$ 20,00
Total com mão de obra de gerência		R\$ 140,00
Montador cortador	1	R\$ 10,00
Montador maionese	1	R\$ 10,00
Montador milho	1	R\$ 10,00
Montador ervilha	1	R\$ 10,00
Montador batata palha	1	R\$ 10,00
Montador molho	1	R\$ 10,00
Montador salsicha	1	R\$ 10,00
Fechador do lanche	1	R\$ 10,00
Faxina	2	R\$ 10,00
Embalador	1	R\$ 10,00
Custo total de mão de obra dos operários		R\$ 110,00
Caixa	1	R\$ 15,00
Serviço de garçom	2	R\$ 10,00
Supervisor	1	R\$ 20,00
Segurança	3	R\$ 15,00
Custo total com equipe de serviços		R\$ 90,00

Fonte Própria org.

Foram programados 23 cargos para os alunos. A escolha do número foi baseada na média de alunos que estavam comparecendo nas últimas aulas, algo em torno de 25 a 30 presentes. Os alunos que não fossem desempenhar nenhum cargo assistiriam à atividade e seriam responsáveis pela confecção de relatórios sobre o que haviam visto. No momento da realização, foi decidido mudar a função desses alunos, eles participariam da atividade como desempregados, ou exército industrial de reserva.

Para não ter que trabalhar, ou participar da atividade, alguns alunos fizeram questão de se enquadrar nesse grupo, como se isto fosse uma grande vantagem dentro de outro jogo maior, o da Escola.

Neste jogo, muito mais intenso na vida de todos os alunos, a Escola representa alguma espécie de tortura diária da qual devem escapar para obter sucesso. Os mais safos são aqueles que burlam seus mecanismos de controle, matando aula, colando etc. Esse grupo de alunos, embora resistentes à atividade, como de costume, demonstrou gradualmente maior curiosidade e, finalmente, quando a atividade começou para valer, eles participaram como os demais. Comportaram-se como os marginais do restante da sala, o que de fato representou uma excelente simulação do papel que lhes foi atribuído. Sendo ignorados pelo restante da sala, eu estava esperando que eles fossem abandonar a atividade, deixando a aula. Mas a curiosidade deve ter sido maior, todos permaneceram até o final da atividade, e a maior parte deles lutou para se integrar ao grupo que trabalhava. Inclusive alguns alunos de outras turmas, que estavam em aula vaga, aproximaram-se para observar a atividade.

Mais tarde, depois de iniciada a atividade de confecção dos lanches, uma situação chamou muito a atenção entre esses alunos que estavam no papel de desempregados: o aluno K. se ofereceu para trabalhar no lugar de alguém da montagem do lanche, por metade do salário. O professor aceitou prontamente, demitindo a aluna M. para empregar K.. Essa situação posteriormente também poderia ser discutida no âmbito dos direitos trabalhistas, dos sindicatos e da questão do piso salarial.

Depois de distribuídas as funções, todos se deslocaram da sala de aula para a cozinha do colégio. As funcionárias do refeitório gentilmente haviam cozido as salsichas e esquentado o molho de tomate. O restante da montagem ficaria a cargo dos alunos.

Logo que chegamos, fiquei especialmente surpreso com o aluno J.H., que desempenhava o difícil papel de Gerente Operacional. Aquele mesmo aluno que demonstrou, nas observações anteriores, grande impaciência com a aula, revelando-se hiperativo e desconcentrado dentro da sala de aula, em pouquíssimo tempo conseguiu, com a cooperação dos colegas, organizar a linha de montagem, deixando cada colega na devida posição. Ele liderou e coordenou todas as atividades, simultaneamente. Após o término da experiência, percebemos o quanto esse aluno havia se dedicado à atividade, envolvendo-se completamente com o papel a ele atribuído. Ele ficou muito ansioso para entender a atividade.

A fábrica era imaginada, o dinheiro era de um jogo de tabuleiro. Mas os lanches eram reais, e isto provocava nos alunos certa euforia. *Penso que, até chegarmos de fato na cozinha, alguns deles ainda não estavam acreditando que aquilo iria acontecer. Era algo realmente inesperado para mais uma noite rotineira na escola.*

Os próprios alunos organizaram a sequência de carteiras, forraram as mesas e distribuíram as etapas da linha montagem, de forma que o lanche pudesse ser produzido no menor tempo e com o menor desperdício possível. Era como se todos ali fossem muito bem

familiarizados com o modelo industrial tipicamente fordista. *O que me faz crer na ideia de que os alunos possuem conhecimentos práticos sobre a sociedade e o mundo do trabalho que devem ser levados em consideração no momento de elaborar um currículo ou planejar uma aula de sociologia*, pois era inegável a capacidade dos alunos, que, em menos de 5 minutos, esgotaram os ingredientes e transformaram todo aquele esforço em 40 belos cachorros-quentes embalados, demonstrando toda a potência do trabalho coletivo, racionalmente planejado para a maior eficácia. Cientes de que iriam se beneficiar daquele gostoso lanche em hora oportuna, eles capricharam na confecção.

Os alunos também poderiam ser demitidos durante o curto processo. Se isso acontecesse, aqueles que estavam apenas assistindo seriam contratados. Na prática, isso se desenvolveu de forma muito interessante. Os alunos que não tinham nenhum cargo específico ficaram em um banco, sentados, apenas observando. Se algum deles se levantasse, o aluno segurança era instruído a expulsá-lo da cozinha. Eles eram chamados pelos próprios colegas que estavam trabalhando de vagabundos, mendigos, ralé. Quando algum aluno era demitido, um deles era chamado para substituí-lo.

Uma situação referente a isso ocorreu da seguinte forma: a aluna M., responsável pelo caixa do restaurante, pediu para ir ao banheiro e beber água, enquanto os demais estavam cuidando do preparo dos lanches. Os alunos que estavam cuidando do portão da fábrica (refeitório) disseram para ela que não poderiam deixar, porque não haviam recebido nenhuma instrução quanto a poder deixar sair.

[...] fiquei espantado em como eles eram capazes de imitar o habitus policial. A atuação era perfeita, os braços cruzados, a intimidação corporal, a linguagem. Eu intervim e disse, “podem deixar, ela pode ir beber água”. Então eles a liberaram. Sugeri ao professor que ‘demitisse’ a aluna por justa causa. Ele gostou da ideia e quando a aluna voltou, disse para ela passar primeiro no RH. Ele havia combinado que, quando ela voltasse, o aluno do RH deveria demiti-la, alegando que ela começa saindo para beber água e ir ao banheiro, daqui a pouco vai ser para comer, beber, fumar, telefonar para as amigas, assistir novela etc.

Quando ela voltou, outra aluna já ocupava seu lugar no caixa. Ela reclamou e disse em tom de brincadeira que ia entrar na justiça do trabalho.

Quando todos os lanches estavam prontos, o aluno responsável pelo cargo de garçom começou a andar em direção aos demais colegas para efetuar a entrega. Esse foi o momento mais tenso da atividade. *Foi quando intervimos com a palavra de ordem: “Ninguém toca nestes lanches! Isto é propriedade de empresa! Eles não serão dados, serão*

vendidos, e vocês comprarão com os seus salários.” O professor estava completamente imerso no papel do dono e diretor da fábrica. O pesquisador e os demais estagiários figuravam como acionistas, que nada faziam além de desfrutar do lucro eterno sobre a produção, após o investimento inicial.

O professor emitiu um comando aos alunos seguranças da fábrica para que guardassem os lanches e não deixassem ninguém pegar. Em seguida, explicou que só poderiam pegar os lanches depois que comprassem, com o dinheiro que receberiam como salário pelo trabalho desempenhado. Havia um aluno, A., que estava encarregado de pagar os demais, este era o Gerente Financeiro. Quando a tabela com os salários foi apresentada, ele se assustou, achando que ia dar confusão com a diferença de salário entre os colegas. Afinal todos tinham trabalhado bastante. Alguns daqueles que iriam receber o menor salário, como os faxineiros, tinham trabalhado mais do que outros com salário maior.

O professor orientou-o no sentido de resolver esse problema com sua criatividade. Disse que era o gerente financeiro exatamente para este tipo de coisa. E se quisesse, poderia reduzir o próprio salário para distribuir entre os colegas. Disponha de R\$ 340 para pagar todos os colegas, e só não poderia mexer nos salários de seus superiores e dos seguranças. Ele pediu para aumentar o salário dos colegas, mas sem reduzir o dos demais. Isso, o professor disse que seria impossível. Foi interessante ver que ele realmente demonstrou insatisfação com a situação, achou aquilo injusto, mas fez como estava na tabela, sem alterar as remunerações. Pediu, antes de entregar os salários, que os seguranças ficassem com ele. Chamou um por um e foi efetuando os pagamentos.

Foi um momento de ansiedade entre os alunos. Os lanches estavam prontos, aqueles que recebiam iam até o caixa e pediam seu lanche. E aí veio a surpresa desagradável, o lanche custava R\$ 20,00. Apenas 6 alunos, o dono e os acionistas teriam condições, após o trabalho, de comprar o lanche que todos juntos haviam produzido. Se os operários quisessem um lanche, tinham que juntar seus salários para dividir um cachorro quente e um copo de refrigerante.

Tabela 9 Custos e faturamento da fábrica fictícia.

Folha salarial total da fábrica	R\$ 340,00
Custo declarado com matéria prima, impostos, taxas	R\$ 100,00
Lanches Produzidos	40 unidades
Preço do Lanche	R\$ 20,00
Faturamento	R\$ 360,00

Fonte Própria org.

A revolta foi geral. O aluno K. (aquele que havia vendido sua força de trabalho, por metade do salário) tomou um lanche da mão do garçom. E saiu gritando, dizendo que o jeito era roubar. Houve até um princípio de confusão. Os alunos que estavam interpretando os seguranças correram em sua direção e quase houve briga de verdade. A atividade se encerrou aí.

Então o professor começou a falar. Explicou a finalidade da atividade, dando rápida noção de mais-valia, e deu como exemplo uma fábrica de automóveis na qual o operário, no final do mês, não recebe salário suficiente para comprar o produto de seu esforço. Falou a respeito da divisão do trabalho e da possibilidade de entendê-la sob uma perspectiva funcionalista e sob a perspectiva crítica. Informou que cada um deveria escrever um relatório da atividade, contando o que fez, como se sentiu, o que aprendeu e o que chamou a atenção. Parabenizou todos os alunos pela excelente participação e pediu para que o aluno garçom servisse a todos. Rapidamente eles se serviram e a paz voltou a reinar no ambiente, já que todos ficaram mais descontraídos e satisfeitos com o lanche, que realmente tinha ficado saboroso.

A diferença em termos de interesse, envolvimento e comprometimento com a atividade desempenhada pelos alunos na oficina leva a pensar a respeito das limitações dos métodos comuns de apresentar as perspectivas sociológicas para os alunos.

Percebe-se que não é o desinteresse dos alunos para com o conhecimento sociológico que implica nos maiores desafios para a realização de uma disciplina que efetivamente socializa conhecimentos científicos, mas sim os recursos comumente utilizados nas escolas e o acesso, em caráter universal, ao conhecimento, em seu processo de produção de transmissão e resposta. Uma atividade como a oficina da linha de montagem pode facilitar a comunicação e estimular o raciocínio sociológico.

Posteriormente, o professor teve a oportunidade de publicar seu relato sobre essa atividade no livro “*Sugestões didáticas de ensino de Sociologia*” (2012).

A atividade atingira seus objetivos, os educandos estavam em condições de serem instigados a saber mais, a buscar explicações. Enfim, sentiram a necessidade de solucionar, na escola, um problema escolar e ao mesmo tempo um problema social. As conexões poderiam ser agora facilmente estabelecidas e a teoria sociológica poderia ser trabalhada com mais facilidade pelo professor. A questão principal do conteúdo a ser trabalhado era agora do domínio de todos: Por que os trabalhadores que fizeram os lanches não teriam direito de comer o que eles mesmos produziam?

Na maioria dos relatos isso é evidenciado. Veja este tomado como típico: “Eu aprendi que agente trabalha e não consegue comprar nosso próprio produto. Vimos que o lucro é todo do patrão. Eu fiquei triste na hora que recebi meu salário, pois não deu para comprar o lanche que eu mesmo fiz, mas aprendi que o lucro é todo do patrão”. Veja este outro relato que parece já esboçar a pergunta chave do conteúdo escolar: “Pude perceber melhor que o trabalhador trabalha, trabalha e, se quer consegue comprar o produto que ele ajuda a fabricar. E o que o patrão só exige cada vez mais e mais. Curioso, porém muito injusto”. Perceba que o tom perplexo deste pensamento exteriorizado está necessitando, pedindo uma explicação que ele ainda não tem sobre a realidade social, na forma de resposta para aquilo que aconteceu na oficina. Agora era só o professor perguntar a ela: Por que isso acontece na realidade? Quais as causas que levam à desigualdade econômica na sociedade capitalista? Como a Sociologia pode ajudar a responder e a problematizar esta questão? (BARALDI, 2012, p.357-358).

Ele continua afirmando que a oficina acaba sendo responsável por “despertar nos alunos o interesse em entender e explicar as experiências sociais [...], que correspondem a situações próximas da experiência social concreta das classes sociais segundo a teoria sociológica clássica em questão” (BARALDI, 2012, p. 352).

A oficina foi um momento único durante as observações no IEEL. A rotina daquela turma na escola não é repleta de momentos como aquele. A resistência dos alunos em relação ao conhecimento escolar transmitido via enquadramento personalista e denunciativo, que muitas vezes se manifesta como indisciplina, é agravada porque, além dos obstáculos metodológicos, comuns nas duas situações, IEEL e Marista, supõe-se existir um segundo obstáculo de diferente natureza.

Entre as diferenças que puderam ser constatadas nas duas escolas, destacam-se as originadas no campo de controle simbólico, mais ainda do que aquelas que poderiam ser atribuídas às diferentes trajetórias individuais, marcadas pelas desigualdades econômicas, talvez até mais do que aquelas que dizem respeito aos aspectos micro-estruturais das escolas públicas versus os aspectos micro-estruturais das escolas particulares (equipamentos, instalações, materiais). Trata-se de um problema com suas origens nas desigualdades de classe, mas ele não se concretiza de forma direta como se supõe em uma teoria de reprodução via educação. Existem elementos ligados às relações de trabalho de controle simbólico que

afetam a possibilidade de familiarização com o código elaborado por alunos de escolas públicas em comparação com os das escolas particulares. Acredita-se que, nos casos locais, isso é ainda mais intenso e decisivo do que os demais problemas.

A ideia a ser confrontada em termos, aqui, seria a de que por estarem mais presentes nas relações de produção em sua base material, os alunos do IEEL teriam uma percepção da sociedade diferente dos alunos do Marista, que se situariam mais familiares à produção simbólica. Não foi isso que se verificou: os alunos das duas escolas partilham de mais semelhanças do que diferenças em relação à proximidade com a cultura erudita.

Observou-se na comparação do comportamento dos alunos nas duas escolas, marcadas por uma visível distinção econômica, mas semelhantes nos gostos e desejos de consumo de seus alunos⁹³, que os alunos do Marista, diferentemente do que se poderia supor partindo da lógica da “economia das trocas simbólicas” em Bourdieu, não possuem maior afinidade com a cultura científica, artística e literária; não possuem maior ou menor domínio da linguagem formal; não estão mais ou menos próximos do que seus colegas do IEEL da “cultura erudita”. Não estão, portanto, mais habituados do que seus colegas da Rua Brasil a realizarem as abstrações indiretas, necessárias à apreensão do código elaborado sociológico. O que aparenta marcar mais fortemente a diferença entre os alunos das duas escolas são as expectativas e o valor socialmente atribuído às suas respectivas escolas. A depreciação simbólica da escola pública, tal como é veiculado nos meios de comunicação, parece se concretizar quando os alunos e professores a veem e a tratam de maneira pejorativa. Por outro lado, os alunos e professores do Marista parecem depositar mais confiança em sua escola como fonte legítima de conhecimentos socialmente valorizados. A intimidade do Marista com a PUC e o respeito que o colégio tem na cidade respaldam o alto valor simbólico atribuído à escola pelos alunos. Disso decorre algo bem maior do que uma questão de autoestima. É a própria prática pedagógica que acaba tomando formatos distintos devido às pressões e propagandas externas, materializadas internamente em forma de desmotivação e desvalorização da escola.

O que foi possível verificar, com a incursão a campo, é que os alunos do Marista aparentam se sentir mais à vontade para utilizar o espaço escolar como local de

⁹³ Neste ponto, seria salutar uma pesquisa mais profunda a respeito das representações culturais, simbólicas e intelectuais dos londrinenses economicamente privilegiados, mas se supõe que esses grupos consomem, salvo as possíveis exceções, os mesmos produtos culturais dos demais habitantes da cidade, mas em maior quantidade. A recente pesquisa “Marca Londrina” realizada pela empresa JGV não demonstrou nenhuma diferença significativa nos costumes de consumo e de fonte de informações entre as famílias de diferentes faixas econômicas da cidade. <http://www.marcalondrina.com.br/pesquisa/>

reflexão coletiva sobre o mundo, enquanto os alunos do IEEL o fazem em outras esferas da sociedade.

Especialmente na turma acompanhada, pelo fato de tratar-se de um primeiro ano noturno, foi notável a diferença em termos de maturidade dos alunos do IEEL em relação aos do Marista, no que diz respeito à realidade empírica da cidade. Muitos deles trabalham formal, ou informalmente, ajudam a sustentar suas famílias e se apropriam do espaço urbano como local de obtenção de experiências sensoriais e reflexão racional. Constroem sua noção de mundo baseados em múltiplos fatores; entre eles, as disciplinas escolares figuram de forma coadjuvante, enquanto a experiência socializadora no espaço urbano público está mais evidente em suas práticas. Pejorativamente, essa maturidade é encarada como malícia da rua, e pouco serve de instrumento para o que se requer nas avaliações escolares. Mas é possível entendê-la como trunfo para a visão sociológica, no que diz respeito ao conhecimento tácito das contradições da realidade social, ainda que este (trunfo) seja frustrado pelos requisitos eruditos do texto legítimo do conhecimento oficial e pela depreciação da escola pública como espaço de reflexão coletiva.

Por essas razões, ressalta-se a importância tanto do reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos quanto das estratégias didático-pedagógicas de mobilizá-los em operações com os conceitos científicos, instrumentos e alvos dos códigos elaborados científicos.

As possibilidades de familiarização dos alunos com o código elaborado sociológico são, como se tentou demonstrar, bem possíveis, tanto nas escolas particulares quanto nas públicas. Os alunos já trazem elementos de suas experiências no mundo cotidiano que podem ser problematizados e instrumentalizados com os conhecimentos sociológicos. As discussões referentes às categorias fundamentais do pensamento sociológico são pertinentes e realizáveis nas duas situações. Isso se os limites metodológicos forem transpostos no âmbito curricular e, especialmente, no plano pedagógico – tarefa altamente sofisticada para o (a) professor(a).

Os limites também puderam ser verificados nas duas situações. Da mesma forma que a depreciação simbólica da escola pública gera um grande obstáculo para a prática da disciplina sociológica em seu pleno potencial, a hierarquia interna, a orientação conservadora e a visão de mundo enclausurada entre os muros da insegurança das classes dominantes também o geram na escola particular. Ambas as escolas compartilham de problemas metodológicos de natureza semelhante, e seus públicos transmissores e adquirentes vivem sob um mesmo regime ideológico que naturaliza algumas relações sociais

fundamentais, posicionando, difusamente, discursos no sentido contrário ao discurso sociológico. Neste ponto, o desafio está posto nas duas situações. No caso da escola pública, esse desafio é dobrado, porém as possibilidades são sensivelmente maiores, como será discutido nas considerações finais.

O fato é que o discurso sociológico, em sua fase recontextualizada pela agência reprodutora (escola), apresenta-se em meio a um turbilhão de pressões externas e internas que compõem o microcosmo escolar. É entre os obstáculos e as possibilidades do universo escolar que o discurso é vocalizado e a mensagem é transmitida. A análise das observações indica que parte do conhecimento proposto no currículo se transforma em códigos irreconhecíveis, mas outras partes são transmitidas e respondidas em sintonia com os objetivos científicos da Sociologia. E mesmo com todos os fatores que interagem com o processo discursivo da disciplina de Sociologia, a mediação pedagógica, conduzida pelo docente, é decisiva no resultado da recontextualização pedagógica.

4.3 ASPECTOS DO ENQUADRAMENTO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS.

Percebe-se que as configurações do momento contextualizador da sala de aula, em forma da didática aplicada, definem aspectos fundamentais da transmissão dos conhecimentos elaborados. No momento da comunicação pedagógica é que se torna possível saber que parte do discurso será apreendida, respondida e transformada em novas práticas sociais. Nesse processo, o próprio discurso sociológico sofre transformação.

São vários os exemplos dos esforços dos professores em procurar transmitir o conhecimento sociológico mais próximo daquele produzido nas agências modeladoras, acima das demais mensagens embutidas no discurso pedagógico, já recontextualizado pelas agências executoras, difusoras, reguladoras e reparadoras. Nesse ponto, concentram-se os inúmeros exemplos, simulações, quadros, perguntas dirigidas, recursos didáticos e paradidáticos utilizados. Os instrumentos analíticos de classificação e enquadramento do discurso pedagógico, desenvolvidos por Bernstein, são de grande auxílio para buscar apreender como o discurso está sendo transmitido e respondido. A esse respeito, os modelos de *pedagogia visível e invisível e currículo coleção e integrado*, inspirados em Bernstein, servem de apoio para a análise.

A respeito da classificação, foi possível perceber, no terceiro capítulo deste trabalho, diferenças entre o currículo aplicado no IEEL e no Marista. Mas ainda que “a voz estabeleça os limites daquilo que pode constituir uma mensagem legítima” (BERNSTEIN,

1996, p.49), e, portanto, os princípios de classificação do discurso estejam presentes, ininterruptamente, em toda a relação pedagógica, nas observações realizadas nas escolas, parte-se da mensagem para identificar a voz. Na escola, a atenção central da análise das observações incide mais sobre os princípios de enquadramento do que de classificação. Isso porque a classificação diz respeito ao posicionamento e ao poder conferido ao sujeito/categoria/discurso, mas não à mensagem específica, o que é verificável, de forma mais imediata, na observação da prática pedagógica.

Para analisar o enquadramento do discurso sociológico, foi necessário verificar como se dá a relação professor e aluno e como é realizado o controle do discurso em sala de aula. Procurou-se identificar se há um controle explícito ou implícito sobre “a seleção, a organização, o compasso, os critérios da comunicação e da posição, a postura e vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física” (BERNSTEIN, 1996, p.60).

Detalhando, a atenção recaiu sobre o quanto estavam explícitos, ou implícitos, os seguintes aspectos da relação entre transmissor (professor) e adquirentes (alunos): **1) Hierarquia:** que define o espaço de negociação a respeito da conduta no contexto comunicador (condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento); **2) Sequenciamento:** que estabelece os estágios de aprendizagem; **2.1) Compassamento:** “a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo” (BERNSTEIN, 1996, p. 97); **3) Critérios:** que estabelecem o que conta como uma comunicação legítima ou ilegítima.

Quanto mais explícitos para os adquirentes estão esses aspectos, mais próxima essa pedagogia está de uma pedagogia visível, que busca avaliar o desempenho do adquirente através da localização das ausências no texto produzido. Quanto mais implícitos forem esses mesmos aspectos, mais próxima será de uma pedagogia invisível que busca ler as presenças do adquirente para além do texto produzido, destacando a competência do educando, conforme a tabela 10.

Tabela 10 Pedagogias Visíveis e Invisíveis.

Classe da modalidade dominante de um código elaborado	Regras Hierárquicas	Regras de seqüência e compassamento	Regras criteriosais	Intenção Pedagógica	Comunicação entre transmissores e adquirentes
Pedagogias Visíveis	Explícitas. A base de poder da relação social é visível e sem disfarces	Explícitas. Os princípios e os sinais da progressão da transmissão são públicos. O educando tem algum conhecimento do que se espera que seja seu estado futuro, em termos de consciência e práticas legítimas.	Explícitas. Os critérios a ser transmitidos são públicos específicos.	Desempenho. Mostrar ao aluno o que está faltando em seu produto. Esses critérios criam a possibilidade de uma avaliação e medição "objetivas", facilitando, assim, a ideologia da neutralidade pedagógica.	Classificação forte e forte enquadramento
Pedagogia Invisíveis	Implícitas. A base de poder da relação social é mascarada, ocultada, obscurecida, por estratégias de comunicação. O professor atua diretamente sobre o contexto de aquisição, mas indiretamente sobre o adquirente.	Implícitas. Os princípios e sinais da progressão são conhecidos apenas do transmissor. O educando pode não ter conhecimento algum dos princípios de sua progressão.	Implícitas. Os critérios a ser transmitidos são implícitos, múltiplos e difusos.	Competência. Seu foco está em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais) em consequência dos quais um texto é criado e vivido.	Classificação forte ou fraca e enquadramento fraco

Fonte: Bernstein, 1996 (adaptado).

Antes de avançar, é importante debater duas breves questões. Primeiramente, o modelo pedagógico geral da prática escolar, e a isso não escapam as duas situações observadas, tendentes a uma prática estratificadora, o que é característica das escolas no regime de produção marcado pela divisão de classes sociais. O espaço pedagógico é preenchido, nas duas escolas observadas e, de maneira geral, no sistema de ensino nacional, pelo transmissor, ainda que os currículos proponham uma prática mista, sempre valorizando o papel decisivo na aprendizagem do próprio adquirente. As regras hierárquicas, de compassamento e criteriosais tendem mais para o explícito do que para o implícito. Concretamente, busca-se mais o desenvolvimento das habilidades necessárias para o desempenho legítimo do que a competência dos educandos. A evidência mais clara disto é o sistema de avaliação realizado por provas e notas.

Mas essa predominância da pedagogia visível se dá de forma desordenada e pouco esclarecida entre os educadores, provocando situações de *inconsistência pedagógica*. O exemplo mais elucidativo do que seria essa inconsistência foi a tentativa frustrada de programar os currículos com modelos pedagógicos baseados na ideia de competência, nos anos 1990 (SILVA, 2006).

Sem mesmo entrar no mérito político da questão, sendo pouco provável que a versão radical dessa pedagogia possua razoável eficácia em uma sociedade competitiva⁹⁴, tem-se que a aplicação de uma pedagogia invisível é um problema de ordem didático-pedagógica. E como a operação foi realizada apenas em nível curricular, isso significou muito mais uma saída estratégica, no sentido de procurar modificar para um nível implícito as regras hierárquicas de compassamento e de sequenciamento, mas sem estabelecer uma prática de medição adequada, sendo esta a mesma de uma pedagogia visível (na melhor das hipóteses) ou inexistente (na pior das hipóteses). O resultado de tal rearranjo curricular não seria outro senão a redução, tanto na quantidade como na qualidade, dos “conteúdos a serem adquiridos”. Em outras palavras, buscou-se a implementação de uma pedagogia invisível dentro de um aparelho que reconhece a pedagogia visível como dominante. Aliás, uma estruturação curricular que estabeleça um currículo do tipo integrado, não significa necessariamente o estímulo da manifestação das competências dos alunos. Isso produziu, como seria possível prever em Bernstein, “um sistema mais sutil de estratificações no interior de uma prática pedagógica já estratificadora” (BERNSTEIN, 1996, p.109). Fato que amplificou as desigualdades e restringiu o desenvolvimento cognitivo da sociedade. Os efeitos dessas transformações curriculares ainda são plenamente verificáveis.

Segundo, uma hipótese que vem à tona com a observação da prática de ensino de Sociologia é que o desenvolvimento do raciocínio sociológico depende de uma fusão bem sucedida entre regras de sequenciamento explícitas (forte classificação e forte enquadramento), juntamente com regras criteriosas e hierárquicas implícitas (fraco enquadramento). O aluno precisa ter domínio do mapa conceitual da Sociologia para arriscar-se a navegar pelas zonas desconhecidas dos problemas sociais. O que implica afirmar que um modelo aproximadamente adequado de pedagogia para o ensino de Sociologia jamais poderia ser uma pedagogia visível radical, mas tampouco poderia ser pedagogia invisível radical. Eis então um problema de ordem pedagógica para a disciplina escolar de Sociologia.

⁹⁴ Isso porque conforme Bernstein, 1996: “Embora as pedagogias visíveis e invisíveis sejam tipos aparentemente opostos, mostrar-se-á que ambas carregam pressupostos de classe social. Entretanto, esses pressupostos de classe social variam com o tipo pedagógico. Os pressupostos de classe das pedagogias visíveis são diferentes dos pressupostos de classe das pedagogias invisíveis. Esses pressupostos de classe carregam consequências para aquelas crianças que são capazes de explorar as possibilidades das práticas pedagógicas. Os pressupostos de uma pedagogia visível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média cujo trabalho tem uma relação direta com o campo econômico (produção, distribuição e circulação de capital). Por outro lado, os pressupostos de uma pedagogia invisível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média que tem uma relação direta não com o campo econômico mas com o campo de controle simbólico e que trabalha nas agências especializadas de controle simbólico comumente localizadas no setor público” (BERNSTEIN, 1996, p. 108).

Esta discussão é importante para a presente análise porque se parte da ideia de que a relação de ensino e aprendizagem que produz/reproduz o discurso sociológico é uma relação que depende de determinado critério de avaliação do desempenho e da competência do educando (adquirida, desenvolvida e estimulada) no processo comunicativo. Quando a pedagogia em questão, seja visível ou invisível, é inconsistente, é impossível, ou muito difícil se estabelecer um critério legítimo de avaliação. Nesse sentido, não só o progresso do educando, como a própria reprodução do discurso, tomam rumos indeterminados.

Em qualquer relação de ensino, a essência da relação consiste em avaliar a competência do adquirente. O que se está avaliando é se os critérios que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados – quer sejam critérios regulativos sobre conduta, caráter e modos de comportamento, quer sejam critérios instrucionais, discursivos: como resolver este ou aquele problema ou como produzir um segmento aceitável de escrita ou fala (BERNSTEIN, 1996, p.98).

Tendo essas questões em mente, procura-se analisar o quanto as práticas pedagógicas observadas, de forma mais ou menos consistentes, ficam para visível ou invisível, e o que se torna disponível para os adquirentes do discurso sociológico, em termos de critérios regulativos, instrucionais e discursivos. Os múltiplos aspectos que determinam o tipo de pedagogia podem ser aferidos a partir da análise de alguns sinais presentes na prática pedagógica, tais como as atividades e as avaliações realizadas nas duas escolas.

No IEEL, na primeira aula observada, o professor passou no quadro três questões para os alunos responderem: *1- Defina ação social segundo Weber; 2 – Dê 3 exemplos para cada um dos quatro tipos de ações estudadas na sala de aula; 3 – Na opinião de vocês, qual tipo de ação pensada por Weber está mais presente em nossa sociedade atualmente? Por quê?*

Nota-se que a primeira e a segunda questão pressupõem regras criteriosas mais explícitas de avaliação, ainda que na segunda haja o complemento “estudadas na sala de aula”, o que invoca discretamente a ideia do envolvimento do adquirente na produção do conhecimento legítimo. Já a terceira questão trabalha com regras criteriosas implícitas, pois solicita a produção textual própria do adquirente, mas sequenciamento e compassamento explícitos, já que, para a resposta, é necessário o conhecimento prévio do texto legítimo – no caso, a teoria de Weber. Nessa questão, a avaliação do professor teria de ser direcionada no sentido de buscar o entendimento da construção do texto do aluno, buscando ler como o aluno desenvolveu o raciocínio sociológico para resolver o problema. Esse é um exemplo típico de

como a pedagogia visível e o currículo coleção são necessários, pois o aluno precisa conhecer um determinado texto legítimo (conhecimento sociológico historicamente acumulado), mas é insuficiente para o domínio satisfatório do código sociológico, pois ele também precisa de competência cognitiva para elaborar o texto solicitado.

Em outra aula, o professor perguntou para a turma: *Vocês são, ou se comportam como, os personagens da novela “Malhação?”* Essa pergunta enfraquece o enquadramento da relação ao ponto de transmissor e adquirente se nivelarem na produção do discurso, pois a hierarquia, o sequenciamento e o critério para a resposta legítima estão implícitas, sendo um exemplo de pedagogia invisível (mais recorrente no IEEL do que no Marista, ainda que a avaliação nesta segunda escola tenha requerido critérios, sequenciamento e compassamento implícitos). Pressupondo o prévio domínio dos alunos de uma noção sociológica dos mecanismos de controle da mídia, o professor baixou o grau de hierarquia aparente e se colocou em uma posição em que as respostas seriam, independentemente da aquisição ou não do texto legítimo, aceitáveis. Esse tipo de prática é interessante na medida em que estimula o exercício de abstração/imaginação dos alunos para resolver problemas. Porém, sua aplicação sem a incorporação, por parte dos alunos, das teorias e dos métodos do pensamento sociológico pode contribuir para uma perda de sentido da disciplina, enfraquecendo o enquadramento e a classificação da Sociologia, além dos riscos já discutidos da personalização.

Na aula seguinte, possivelmente preocupado com o desempenho geral da turma, ele modificou completamente a prática pedagógica. Solicitou que os alunos realizassem individualmente a leitura e a síntese do texto de cinco páginas do livro didático⁹⁵. Ainda que tenha pedido para que os alunos fizessem sínteses, eles escreveram resumos. Mais tarde, outra situação semelhante ocorreu. O professor passou, no quadro, um texto próprio sobre a ética protestante e o espírito do capitalismo. Os alunos utilizaram o tempo da aula inteira para copiar o texto. A prática de escrever muito no quadro parece estar relacionada a uma ideia de demonstração de conhecimento, acordo tacitamente empreendido entre professores e alunos. Esses dois exemplos de atividade demonstram o caráter dominante da pedagogia visível como modelo de ensino coletivamente legitimado. Esse modelo preza pela demonstração individual, tanto do aluno quanto do professor, de conhecimento legítimo. Em uma prática docente condizente com a pedagogia visível (do desempenho), é papel do

⁹⁵ Livro do Estado do Paraná. Sociologia/ vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. Atividade: Leitura e síntese do texto sobre Max Weber. Livro verde – Pag 39 – 43 Livro Azul – Pag 39 – 44.

professor citar trechos de obras consagradas de cabeça, ou passar longos textos no quadro; o papel do aluno, decorá-los⁹⁶.

A avaliação de Sociologia, com questões objetivas e dissertativas, realizada no IEEL permitia consulta no livro e no caderno (textos legítimos). Segue a digitalização da versão original, gentilmente disponibilizada pelo professor.

Figura 15 Avaliação de Sociologia aplicada no IEEL 19/09/2011.

Avaliação de Sociologia		Valor 5,0 pontos
Professor: César Baraldi		Data: _____
Nom: _____	Número: _____	Série: _____
<p>1) Para Weber o conceito de <i>ação social</i> ocupa o centro de sua análise sobre a sociedade. Para este autor existem diferentes tipos de ação em sociedade. Assinale a alternativa correta em relação aos tipos de ação social:</p> <p>a) Não roubar porque é contra meus princípios. Ação tradicional</p> <p>b) Não roubar porque não quer ser preso. Ação Racional com relação a valores</p> <p>c) Beijar e abraçar alguém com interesses no dinheiro que pode vir a ganhar. Ação afetiva</p> <p>d) Beijar e abraçar alguém que você ama. Ação racional com relação a fins</p> <p>e) Não trair um amigo por acreditar não ser certo de acordo com seus valores. Ação racional com relação a valores.</p> <p>2) UEL - Por trás das disputas que os candidatos travam pela preferência do eleitorado, há uma base minuciosa de informações. Perto das eleições, os concorrentes debruçam-se sobre gráficos, planilhas e tabelas de preferências de voto, buscando descobrir quais as tendências dos eleitores. Pesquisadores, escondidos atrás de vidros espelhados, acompanham as conversas de grupos de pessoas comuns de diferentes classes que, em troca de um sanduíche e um refrigerante, comentam e debatem as campanhas políticas. Nessa técnica de pesquisa qualitativa, descobre-se, além da conveniência das intenções, as motivações que se repetem nos votos dos eleitores, as razões gerais que poderiam fazê-los mudar de opção, como eles propõem e ouvem argumentos sobre o tema.</p> <p>A aplicação do modelo de pesquisa que aparece descrito no texto baseia-se, principalmente, na teoria sociológica de Max Weber (1864-1920). A utilização dessa teoria indica que os pesquisadores pretendem:</p> <p>a) investigar as funções sociais das instituições, tais como igreja, escola e família, para entender o comportamento dos grupos sociais.</p> <p>b) pesquisar o proletariado como a classe social mais importante na estruturação da vida social.</p> <p>c) analisar os aparelhos repressores do Estado, pois são eles que determinam os comportamentos individuais.</p> <p>d) estudar a psique humana que revela a autonomia do indivíduo em relação à sociedade.</p> <p>e) pesquisar os sentidos e os significados recíprocos que orientam os indivíduos na maioria de suas ações e que configuram as relações sociais.</p> <p>3) Em Weber encontramos uma tipologia das formas de dominação. Segundo este autor a dominação e a obediência no interior da vida social possuem três fundamentos. Apesar destes tipos quase nunca serem encontrados em suas formas puras, pois suas características estão sempre misturadas com as das outras formas de dominação, Weber cria diferenças teóricas sobre elas. Sobre estes três tipos de dominação assinale a alternativa correta.</p> <p>a) A dominação carismática tem como sua manifestação típica a impessoalidade da norma técnica e da lei racional. Assim a obediência é conseguida porque o líder sempre segue as regras já estabelecidas.</p> <p>b) A dominação tradicional tem seu fundamento na Burocracia do estado, que domina as pessoas devido sua hierarquia interna e suas formalidades administrativas.</p> <p>c) A dominação racional/legal caracteriza-se por conter em si muitos ritos tradicionais o que possibilita ao líder mostrar suas qualidades extraordinárias.</p> <p>d) A Burocracia é a manifestação típica da racionalidade moderna. Nela a norma, o regulamento é que orientam as ações das pessoas que devem sempre obedecer as regras estabelecidas.</p> <p>e) Por se prender no fato de que sempre as pessoas obedecem o que a sociedade lhes impõem como uma força exterior a elas, Weber nos mostra que as diferenças entre os tipos de dominação dependem do nível de desenvolvimento das forças produtivas.</p> <p>4) Dê dois exemplos de ação racional com relação a fins e dois exemplos de ação racional com relação a valores:</p> <p>5) Quais as características da Burocracia e quais as relações que ela mantém com o processo de racionalização pensadas por Weber?</p> <p>6) Imagine que você está conversando com alguém que nunca teve aula sobre as teorias sociológicas de Max Weber. Explique a ela quais as características do Estado Moderno que o diferencia de todas as outras instituições sociais? O que o Estado tem e o que a ele e só a ele é permitido fazer no interior da vida social?</p>		

Fonte IEEL, 2011.

⁹⁶ É notável como esta modalidade de prática pedagógica está presente não só nos métodos escolares, mas também nas práticas universitárias, nas quais professores e alunos empenham-se vigorosamente na demonstração de domínio de textos legítimos, acima, até mesmo, do exercício de mobilização coerente de conceitos.

As regras hierárquicas, condicionadas pelo mecanismo da prova com nota, são explícitas, independentemente do conteúdo solicitado. O mero fato de haver uma escala valorativa à qual as respostas dos alunos são encaixadas, de acordo com os critérios do professor, deixa isso claro. Os efeitos desse momento são perceptíveis. Na ocasião desta avaliação houve uma mudança na postura habitual dos alunos. Eles se organizaram em sala de aula de maneira mais rápida do que de costume e fizeram a prova em silêncio. Foi possível perceber uma ansiedade grande entre os alunos. Eles aparentavam desejar se livrar o quanto antes daquela situação constrangedora. Quase no final do tempo estipulado para realizarem a avaliação, restou apenas um aluno na sala; ele parecia muito desconfortável com isso e se apressava para entregar logo a prova. As causas desse aparente desconforto dos alunos, no momento da prova, poderiam ser mais bem discutidas com uma pesquisa própria sobre o assunto. Uma das possíveis razões para isso pode ser a brusca mudança nas regras hierárquicas, cotidianamente implícitas, mas naquele momento explícitas, lembrando a todos que fazem parte de uma sociedade escalonada, cindida e desigual.

Outro ponto diz respeito à indesejável exposição de seus conhecimentos legítimos sobre a disciplina. Tanto no IEEL como no Marista, nota-se resistência dos alunos em exporem publicamente o domínio que possuem do conhecimento legítimo, especialmente quando o discurso sociológico se encaminha no sentido “*personalista politicamente correta*”. Além das razões anteriormente mencionadas (Capítulo 2), o risco de ser avaliado negativamente, de ser classificado em uma escala entre superiores e inferiores é absorvido como risco real nas escolas. Boa parte dos alunos entregou a prova apenas com as questões objetivas respondidas. Mais tarde, ao observar a correção do professor, notou-se que um aluno respondeu, na parte dissertativa da avaliação, a mesma resposta para três questões diferentes.

Descontando o fato de a avaliação ser valorada através das notas, o que indica a presença dominante da pedagogia visível, é possível discutir questão por questão o que se espera, em maior e menor grau, do educando no processo avaliativo.

Para o aluno resolver a primeira questão, ele deve possuir, em primeiro lugar, domínio do texto legítimo a respeito dos tipos de ação social em Weber. Isso pode se dar através da familiarização com o código elaborado ou através da memorização textual. Em menor proporção, o aluno também deve possuir competência para elaborar exemplificações cotidianas e compará-las com as alternativas. É esse o caminho que se espera, mas também é possível que o aluno faça uso de técnicas de eliminação, o que requer algum vago domínio do

texto e alguma competência, ou mesmo utilize a técnica do sorteio⁹⁷. Pela velocidade média da realização da prova, é bem provável que parte considerável dos alunos tenha optado pela utilização dessas técnicas, e isso vale para as demais questões objetivas.

A segunda questão requer do aluno domínio da noção de Sociologia para Weber e, conseqüentemente, da epistemologia do paradigma do qual parte esse autor, no qual os indivíduos orientam-se para a ação através do processo de significação recíproca produzido na “relação social” (WEBER apud COHN, 1991, p.16). Nota-se que o conhecimento requisitado para a solução dessa questão é de significativo grau de elaboração. Mas a questão também pode ser solucionada através da combinação da memorização das palavras-chave contidas no texto do autor, aliada à técnica de eliminação – mais uma vez, dependente de algum domínio de conhecimentos gerais e razoável competência.

A terceira questão requer domínio dos tipos de dominação weberianos e entendimento da relação lógica entre o tipo racional/legal com o poder da burocracia nas sociedades modernas. Nesse sentido, a síntese do código elaborado sociológico se produz através de desempenho e competência.

Na quarta questão, novamente são solicitados domínio de conteúdo, competência cognitiva e familiaridade com o código elaborado. O aluno deve saber o significado dos conceitos “tipos de ação racional com relação aos fins e aos valores” e deve desenvolver competência suficiente para produzir exemplos de suas práticas sociais. Trata-se de uma questão difícil, se realizada da forma como se espera; porém, novamente existe um caminho alternativo que é a memorização e reprodução de exemplos didáticos utilizados para ilustrar a teoria weberiana.

A quinta questão requer a habilidade de reproduzir a terceira questão da prova, em forma de texto legítimo, ou então, de forma semelhante à exigência da quarta questão, domínio dos conceitos weberianos de racionalização e burocracia juntamente com competência cognitiva para estabelecer uma relação lógica entre esses conceitos. Infelizmente, poucos alunos chegaram a responder essa questão.

A sexta questão solicita o domínio do conceito de Estado e de instituições sociais em Weber, juntamente com a habilidade para produzir um texto explicativo.

⁹⁷ Seria quase dispensável comentar a respeito da possibilidade de o aluno responder as questões objetivas através do critério do sorteio. Porém, esse é um dado significativo quando se pensa em práticas pedagógicas escolares. A modalidade do “chute” tem algo a dizer sobre os mecanismos de estratificação e distinção realizados pelas avaliações. Além disso, é discutível, considerando a popularidade da prática do chute, a eficácia de questões objetivas, mesmo como critério de medição das ausências, ou mediação do desempenho, em avaliações com poucas questões.

Os critérios, o sequenciamento e o compassamento do conhecimento para a avaliação tendem mais para o explícito e específico do que para o implícito e difuso, como não poderia deixar de ser para um professor que possui centenas de provas para ler, corrigir e avaliar, em pouco tempo. Entretanto, a classificação e o enquadramento (hierarquia, critérios, sequência, compassamento e ritmo) nas demais atividades cotidianas são mais implícitas do que explícitas. De acordo com a avaliação realizada, o conhecimento que se espera ao final do processo pedagógico da disciplina de Sociologia é mais aquele em que se demonstra domínio do texto legítimo da disciplina do que aquele que representaria diretamente a apropriação de instrumentos de análise da realidade social, ou a própria imaginação sociológica.

Ao serem comparadas as duas situações, percebe-se que o enquadramento cotidiano no Marista tende a ser mais forte do que no IEEL. Listando todas as atividades observadas durante as pesquisas e tendo como foco o agente predominante no processo discursivo (conforme as duas tabelas a seguir), vê-se que o professor daquela escola exercia poder dominante sobre o discurso, de maneira mais explícita do que seu colega do IEEL. Isso, levando-se em consideração os diferentes tipos de aula, demonstra que em ambos os casos o professor era o agente dominante do discurso, mas no Marista isso se dava de forma mais intensa.

Tabela 11 Sequência de atividades Marista e IEEL.

MARISTA		IEEL	
Observação	Atividade da aula	Observação	Atividade da aula
1 ^a	Aula expositiva	1 ^a	Atividade dos alunos
2 ^a	Revisão e Correção de Trabalho	2 ^a	Diálogo com os alunos
3 ^a	Aula expositiva	3 ^a	Revisão e Atividade dos alunos
4 ^a	Aula expositiva	4 ^a	Filme e aula expositiva
5 ^a	Aula expositiva	5 ^a	Aula expositiva e avaliação
6 ^a	Aula expositiva	6 ^a	Aula expositiva textual
7 ^a	Aula expositiva	7 ^a	Aula expositiva e diálogo com os alunos
8 ^a	Aula expositiva	8 ^a	Atividade prática com os alunos
9 ^a	Diálogo com os alunos		
10 ^a	Apresentação dos alunos		
11 ^a	Diálogo com os alunos		
12 ^a	Diálogo com os alunos		
13 ^a	Filme		
14 ^a	Diálogo com os alunos		

Fonte Própria org.

Tabela 12 Agente predominante nas práticas pedagógicas⁹⁸.

Predominância do agente na prática pedagógica	Marista	IEEL
Professor	7 de 12	2 de 8
Professor e Aluno	4 de 12	4 de 8
Aluno	1 de 12	2 de 8

Fonte Própria org.

A modalidade de aula do tipo expositiva, com apresentação de slides, foi a mais recorrente no Marista. As explicações do professor eram acompanhadas atentamente pelos alunos, na maior parte das aulas. As atividades dos alunos eram encaminhadas para serem resolvidas “em casa”, ou seja, o momento escolar era preenchido pela mensagem do transmissor. Com sequenciamento, compassamento e critérios explícitos, aos adquirentes caberia a produção individual de textos legítimos quando solicitados nas avaliações.

Apesar da autoridade exercida pelo professor em sala de aula ter chamado bem a atenção, isso não quer dizer que as aulas eram contraídas em rigorosas exposições enfadonhas, acompanhadas de severa vigilância a respeito do comportamento dos alunos. Pelo contrário, o professor constantemente envolvia os alunos nas discussões através de brincadeiras e piadas descontraídas. Mas isso se dava de forma consciente, para que o controle da relação pedagógica não lhe escapasse das mãos. Muito dessa prática é tributária da competência oratória do professor. Sua entonação de voz para transmitir a mensagem do discurso sociológico era ao mesmo tempo dominante e envolvente.

Percebo que ele encaminha sua aula muito atento às expressões faciais dos alunos. Parece que procura buscar em suas faces um termômetro do que está falando.

Faz várias perguntas aos alunos diversos. Desde o último da ponta esquerda ao primeiro da ponta direita.

Supõe-se que o fato dos alunos estabelecerem uma relação específica com a escola como espaço de saber legítimo também contribui para a prática a se desenvolver dessa forma. Uma situação análoga, vista no IEEL, serve de comparação para entender melhor a que se refere essa relação específica. No IEEL, o professor sugeriu uma revisão antes da

⁹⁸ Considerou-se para a elaboração desta tabela que aulas expositivas são de predominância do professor no monopólio do discurso, aulas com diálogos são compartilhadas entre professores e alunos, e aulas com atividades práticas dos alunos são de predominância dos alunos. No IEEL, foram observadas oito aulas regulares, sendo que as demais observações ocorreram durante atividades extracurriculares. No Marista, foram observadas 14 aulas regulares, sendo que duas (exibição de filme e entrega de trabalho) foram desconsideradas para a elaboração da tabela.

avaliação; os alunos aceitaram com certa insatisfação, e foi um momento no qual o professor desenvolveu uma aula expositiva. No Marista, alguns alunos pediram para o professor realizar uma revisão, e ele aceitou apenas responder perguntas e tirar dúvidas bem elaboradas.

Apesar da predominância da pedagogia visível, houve momentos em que a prática pedagógica tomou outros caminhos, especialmente nas aulas sobre trabalho infantil e desigualdades sociais, nas quais reservou bom tempo para diálogos, abrindo a palavra para os alunos.

Na aula do dia 14/06/2012, o professor solicitou que os alunos apresentassem, em forma de seminário, trabalhos em grupo sobre o tema trabalho infantil. A atividade consistia na apresentação dos alunos divididos em pequenos grupos, baseados em regiões geográficas. Cada equipe confeccionou uma apresentação de slides sobre o tema em uma das macrorregiões geográficas do planeta.

A maior parte dos grupos preparou slides de *power point* e, no momento da apresentação, apenas leu o que havia escrito. Após uma dessas apresentações, o professor demonstrou para os alunos como seria uma aula dele, se ele apenas lesse o que estava escrito em seus slides. Os alunos logo entenderam a necessidade de saber explicar oralmente o que se pensou. Tal demonstração tomou tempo considerável da aula, mas foi de grande valia no sentido de ensinar como o domínio oral de uma reflexão é importante na produção de conhecimento. O paradoxo dessa situação é que tanto a reflexão quanto o desenvolvimento do domínio oral exigem o exercício de “leituras de mundo” autônomas que não são estimuladas pelo modelo hegemônico da pedagogia visível.

Durante o acompanhamento das atividades do professor do Marista, foi possível notar o quanto esse professor se preocupa com o desafiante problema de ter que transmitir um acervo completo do legado do pensamento sociológico, ao mesmo tempo em que deve proporcionar condições práticas/objetivas para que os alunos se apropriem da reflexão, possibilitando-lhes papéis mais ativos na relação pedagógica – ou seja, cobrar desempenho e possibilitar competência. O que se pôde perceber é que a real estrutura de ensino, em suas melhores condições, mal dá conta do primeiro objetivo. Os esforços desse professor no sentido de alcançar tais alvos concentram-se em projetos de pesquisa e atividades extra-escolares. Em alguns momentos das aulas formais, o diálogo era aberto e os alunos se expressavam, mas o programa de curso, baseado nos conteúdos dos editais de vestibular, era acelerado e impunha limites a esses diálogos.

Como mencionado anteriormente, o momento em que os alunos mais expressam suas respostas à mensagem sociológica é na produção de texto das avaliações e nas

trabalho em Marx, solicitou que os alunos argumentassem a respeito da possibilidade do desaparecimento, decorrente do progresso tecnológico, do trabalho. A terceira questão utilizou um texto de Tomazi que faz referência à reflexão de Hanna Arendt sobre o *labor, a poiesis e a praxis* como inspiração, e pediu para que os alunos elaborassem um texto sobre as características do trabalho na contemporaneidade, destacando, de forma crítica, a desigualdade entre trabalho intelectual e braçal.

Na primeira questão, de acordo com a fala do professor, muitos alunos descreveram a perspectiva religiosa do trabalho, relacionando-a com os momentos históricos. Dessa forma, os que atingiram nota máxima souberam descrever como o discurso religioso transitou entre uma ideia de trabalho como castigo e, depois, de algo valoroso. Alguns até se arriscaram a contextualizar essas noções com o que se entende por trabalho nos tempos atuais, algo penoso, mas que dignifica o homem. O conhecimento requisitado por essa questão faz parte do conhecimento geral a respeito da sociedade ocidental, que pode ter sido discutido na Sociologia, na História e na Filosofia, somado a uma noção não formal de trabalho. Ainda que pudessem utilizar uma noção sociológica de trabalho, esta não seria indispensável para o alcance do texto legítimo solicitado pela questão. A produção desse texto legítimo para a questão depende da capacidade dos alunos de estabelecerem relações lógicas entre o texto de referência e sua vivência. Mesmo que o conhecimento sociológico seja mobilizado apenas de forma indireta, ele certamente é estimulado a partir da reflexão.

Na segunda questão, ao estabelecer uma crítica à afirmação de Simões, os alunos deveriam partir da perspectiva sociológica que pensa o trabalho como essência humana. Nas palavras do professor: *o trabalho é a interação com a natureza, não é possível desaparecer, pois o homem tem que transformar a natureza para sobreviver*. Portanto, essa questão requer um pequeno domínio da noção de trabalho em Marx (critérios e sequenciamento mais explícitos), mas, sobretudo, requer competência cognitiva para mobilizar a teoria, ou o texto de referência da própria questão para a argumentação.

Na terceira questão, era esperado que os alunos discutissem a respeito dos diferentes valores socialmente estabelecidos para os trabalhos intelectual e braçal. O professor comentou que muitos deles deram ênfase à supervalorização do trabalho físico e não expuseram se há diferenças entre este e o trabalho intelectual, ou, em caso positivo, como essas diferenças se dão, bem como quais seriam as consequências disso. Essa questão requer dos alunos familiaridade com o tema sociológico “trabalho”, mas dispensa o domínio de conteúdos específicos.

Após discussão sobre as respostas de maneira geral, o professor passou de fileira em fileira perguntando se havia dúvidas ou questões a respeito da atividade. Os alunos levaram suas questões até a mesa do professor, para conversas individuais. Em regra, contestavam – ou queriam saber por que lhes havia sido descontada nota. Essa prática, tanto do lado do professor quanto do aluno, demonstra o anseio coletivo pelo alcance do texto legítimo. Os alunos acharam o trabalho difícil, mas o fizeram em duplas, e vários deles conseguiram atingir a nota máxima.

Assim como na avaliação do IEEL, nota-se que, independentemente dos recursos que lhes são solicitados (mais explícitos, ou implícitos), o valor da avaliação é o que mais conta para os avaliados. Sobre esta questão, outro dado que requer atenção é o controle da prática pedagógica estabelecida por uma espécie de “enquadramento indireto”, através das coerções da realidade extraclasse. Entre os diversos exemplos possíveis, cita-se um dos maiores: o risco de não ser aprovado no vestibular por não possuir domínio do texto legítimo, já que esse exame, em última análise, trabalha com pontuação baseada nas ausências do texto legítimo, naquilo “não aprendido”.

A felicidade desse exemplo de avaliação foi demonstrar como é possível desenvolver critérios objetivos para avaliar uma produção textual do aluno, de modo a prezar suas competências interpretativas, reflexivas e criativas que ainda estejam dentro de um campo de reflexão da Sociologia. O esforço do professor, na correção desse tipo de avaliação, está em desalinhar o eixo “punir ausências versus reconhecer presenças”. Mas deve ser dito que é muito difícil, ou até impossível, atribuir notas sem estabelecer modelos, comparações ou chaves de respostas legítimas e, logo, punir ausências. É como desejar um modelo de pedagogia com vias na competência dentro de uma sociedade estruturalmente desigual e competitiva.

As observações nas duas escolas indicam que o discurso sociológico da prática escolar tem se aproximado de modelos tanto explícitos como implícitos de pedagogia; que a Sociologia escolar se modela entre uma prática ora mais aberta na hierarquia e no ritmo da mensagem, ora mais fechada no sequenciamento e no compassamento dos conteúdos. Ao que tudo indica, o modelo dominante de pedagogia nas escolas observadas impõe certas restrições ao discurso sociológico. Estas são encaradas pelos professores como desafios pedagógicos. Certos de suas missões como transmissores de um conhecimento que tem suas bases na ciência de referência (Ciências Sociais), os professores procuram meios de inovar a prática pedagógica para adequá-la aos anseios do currículo. O grande problema é conciliar esses tipos de prática de maneira adequada, com a transmissão de uma sólida fundamentação

teórico-metodológica da Sociologia em meio aos antigos, recauchutados e recontextualizados modelos de estratificação escolar.

O trabalho de Ileizi Silva é uma referência teórica e metodológica para a presente pesquisa, porque, além de se propor a entender as formas pelas quais o discurso sociológico científico se materializou em práticas escolares – através do processo de movimentação nos campos de contextualização e recontextualização – serve como fonte de informações sobre as condições da prática de ensino de sociologia no Paraná e em Londrina.

Esta tese tem como objetivo apreender os sentidos da configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Paraná, entre 1970 e 2002, a partir dos problemas relativos à formação de professores nos cursos de Ciências Sociais da UFPR e da UEL e à inclusão da Sociologia nos currículos do ensino médio. Um dos pressupostos foi o de que os sentidos do ensino das ciências sociais/sociologia foram delineados pela criação de fronteiras entre a ciência e a educação escolar (SILVA, 2006, p. 16).

Entre as constatações dessa tese, chama a atenção a relação, determinante na “configuração”⁹⁹ do ensino de Sociologia no Paraná, da formação das fronteiras entre a pesquisa (bacharelado) e o ensino (licenciatura), dentro do campo acadêmico; dentro do campo político, chama a atenção a relação das fronteiras entre ciência e educação. Admitindo que seu trabalho remete-se às relações entre conhecimento e poder, a autora propõe-se a descortinar algumas questões que envolvem os interesses em jogo no campo científico e escolar, que acabam por determinar a epistemologia do saber sociológico escolar.

O estabelecimento dos lugares do ensino das ciências sociais no sistema de educação resulta de lutas no campo da reprodução cultural. São lutas no aparato do Estado, nas burocracias educacionais, nas universidades, nas faculdades, nas escolas, no campo político, enfim, são lutas multifacetadas porque envolvem a distribuição do capital cultural associado ao campo econômico e, portanto, ao capital econômico. Este estudo descortinará o quão complexa tem sido a luta em torno de um tipo específico de capital simbólico, ou ainda, o quanto uma área envolveu agentes na luta pela valorização do seu capital no campo da educação, tão repleto de objetos simbólicos hierarquizados e distribuídos desigualmente pelas escolas (BOURDIEU, 1998) (SILVA, 2006, p. 18).

Nesse trabalho, Ileizi Silva fez uma investigação sociológica, pautada no referencial teórico de Basil Bernstein (1996), das agências (UFPR e UEL) e dos agentes (formados nestas instituições) contextualizadores e recontextualizadores do conhecimento

⁹⁹ A autora utiliza a noção de configuração e processo de Norbert Elias. (SILVA, 2006, p.16)

sociológico no Paraná. Ela também procurou estabelecer comparações entre essas agências em suas concepções curriculares e suas relações com as escolas e comunidades locais.

Esse trabalho demonstra a complexidade da formação do campo do conhecimento sociológico escolar. As questões macrossociais impõem determinados parâmetros para a reprodução do discurso sociológico, mas existe um espaço de autonomia regional que não deve ser ignorado. A influência das universidades na constituição do campo escolar é uma evidência dessa autonomia. Nesse sentido, o olhar para a hierarquia entre o bacharelado e a licenciatura se torna imperativo para o entendimento das relações de poder que permeiam a constituição dos campos acadêmico, científico e educacional. E ainda que se trate de um trabalho sobre ensino de Sociologia, é necessário situar, tal como a autora o faz, que pensar sociologicamente a educação é também pensar quais tipos de utopias e/ou ideologias existem nos projetos de sociedade dos grupos de interesse em disputas na configuração de poderes.

Dar relevância ao ensino no estudo sobre a configuração das Ciências Sociais, sobre o padrão de ensino que se vai alterando nas reformas da educação, é uma variável significativa na compreensão da origem das Ciências Sociais/Sociologia, porque indica o padrão da relação dessas ciências com a sociedade, o sentido de formação dos cientistas sociais para a pesquisa e mesmo para a reprodução das ciências, através do ensino na educação superior e na escola secundária e as figurações possíveis dessas ciências no campo científico, econômico e educacional.

Dessa forma, o clássico problema da dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado e entre o ensino e a pesquisa na formação dos cientistas sociais tem a ver com os códigos restritos e elaborados do sistema cultural mais amplo e do sistema educativo e científico, de modo específico. Isso se torna interessante para explicar a divisão das secretarias da cultura, da ciência e da educação no Paraná, porque, embora possa parecer uma medida simples de administração e racionalização, constitui-se em um princípio de classificação, com códigos e formas de controle da comunicação dessas esferas. As esferas existem materialmente e criam contextos específicos e os marcadores das fronteiras, nos quais os contextos específicos são distinguidos pelos seus significados e realizações especializadas (SILVA, 2006, p. 254-255).

A principal síntese deste trabalho é a ideia de que a Sociologia foi e é adaptada em diferentes discursos pedagógicos, ou tipos de currículo. Fato que se confirma ao estabelecer relações entre essa pesquisa e outras sobre ensino de sociologia (MEUCCI, 2000, PERUCCHI, 2009, SANTOS, 2002, SARANDY, 2004, e RESES, 2004). Porém, existe maior possibilidade de “fixação e consolidação” (SILVA, 2006, p. 268) da Sociologia escolar se ela estiver integrada a algum modelo de currículo científico, ou seja, um currículo que se oriente

por uma relação de familiaridade entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico, que legitime a classificação da Sociologia pelo valor científico de seu código elaborado, antes de apresentá-la como instrumento político ou como um conjunto de conhecimentos gerais estimuladores de competências.

Durante as observações das práticas escolares, constatou-se que um dos obstáculos mais proeminentes para a execução da prática de ensino de Sociologia é justamente sua maior ou menor afinidade com a ciência de referência (Ciências Sociais) e sua organização curricular e pedagógica mais ou menos próxima de uma configuração disciplinar. Argumenta-se, aqui, que a Sociologia escolar, quando estruturada em forma de disciplina coesa, tende a produzir resultados mais eficientes em relação à apropriação por parte dos alunos de sólidos conhecimentos, historicamente acumulados.

Outro ponto que reforça essa postura é o de que a Sociologia, como disciplina escolar, aparenta ser mais sensível às instabilidades do jogo de forças do campo político do que, por exemplo, a Matemática, ou mesmo a disciplina de História que, ao longo de sua trajetória discursiva no campo educacional, pôde ter seu currículo completamente alterado, mas não perdeu seu espaço oficial como disciplina escolar.

Ainda assim, comparando o que se vem produzindo a respeito do Ensino de Sociologia, é necessário reconhecer que alguns princípios teóricos e metodológicos do pensamento sociológico clássico e moderno apresentam-se em processo de consagração. Mesmo nos períodos em que a Sociologia esteve fora do currículo oficialmente, é possível notar a reprodução de alguns traços do que pode ser entendido como discurso sociológico (conhecimento sociológico). Conforme a pesquisa de Perucchi (2009) sobre a presença da Sociologia nos livros didáticos de OSPB, juntamente com os relatos dos professores que ministraram as disciplinas de OSPB e EMC, muitas vezes formados nas Ciências Sociais, presentes na tese de SILVA (2006), pode-se perceber um movimento histórico de consolidação de certos aspectos do código elaborado sociológico.

Também é possível interpretar, a partir das pesquisas recentes sobre ensino de Sociologia, que existe um discreto movimento de interesses no sentido de fortalecer os laços da Sociologia escolar com o raciocínio sociológico científico, buscando uma emancipação em relação aos projetos políticos de outras naturezas. Fato este que pode ser observado nas representações dos professores coletadas na pesquisa de Santos (2002) – nas lutas empenhadas pelos agentes que procuram fortalecer a classificação da Sociologia –, na de Silva (2006) e na comparação estabelecida por Motta (2012) entre os professores da disciplina escolar de Sociologia, formados ou não na ciência de referência.

Em suma, o grande desafio para os cientistas sociais, constituindo um dos primeiros passos mais turbulentos na passagem das Ciências Sociais acadêmicas para as escolares: trabalhar no sentido de esclarecer uma ideia paradigmática, fundamental para qualquer raciocínio sociológico, que é a de que existem fatores sociais que são determinantes para as condutas individuais; que, para problemas coletivos, não interessa à Sociologia (praticamente de qualquer filiação teórica) respostas individuais. Isso é um problema teórico e didático, mas não deixa de ser um problema de classificação e de enquadramento da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo o processo de socialização do conhecimento sociológico no cotidiano das salas de aula como fonte de dados, é possível estabelecer uma reflexão integrada de todo o trabalho, centrada nos principais problemas levantados. Esses problemas foram construídos a partir da análise e apresentam-se, ao fim do trabalho, mais na qualidade de hipóteses a serem desenvolvidas do que em teses. Nesse sentido, três questões centrais que emergiram das análises merecem espaço privilegiado nestas considerações finais. A primeira refere-se aos sentidos implícitos da sociologia encontrados nas práticas pedagógicas que enquadram o discurso científico no plano pessoal. A segunda diz respeito à possibilidade de visualizar uma proposta de metodologia de ensino aproximada da noção de código elaborado sociológico, como meio de aproximar as ambições curriculares das práticas pedagógicas. A terceira acena sobre os limites e as possibilidades da sociologia nos domínios do universo escolar, ressaltando como o domínio docente sobre os conhecimentos prévios dos educandos e o valor socialmente atribuído à escola podem auxiliar ou limitar a socialização de conhecimentos elaborados na escola.

No segundo capítulo são realizadas reflexões a respeito das relações entre os sentidos atribuídos à disciplina de Sociologia, encontrados nas observações das práticas escolares, e os sentidos aspirados pelos currículos oficiais (OCNEM, DCBE e Guia PNLN). A partir desse exercício, percebeu-se a influência de sentidos da Sociologia escolar descendentes dos projetos de ensino modernistas e dos de caráter mais autoritário, como nos anos 1930, 1940 e nos anos do regime militar na prática de ensino de Sociologia atual.

Isso se verificou não nos currículos, mas na metodologia de ensino, quando a prática pedagógica direcionou o discurso sociológico com ênfase no comportamento social. Essa postura prática pode ser executada tanto de uma perspectiva funcionalista como marxista e consiste, basicamente, em indicar aos alunos maneiras corretas ou erradas de agir, pensar e viver. Nos exemplos, viram-se como os conteúdos das desigualdades sociais e do consumismo podem ser trabalhados mais em tom denunciativo do que explicativo ou reflexivo/crítico. Quando posto dessa maneira, o discurso sociológico passa a ser enquadrado de modo a situar o agente transmissor e o adquirente em posições antagônicas, resultando em obstáculos para o desenvolvimento do raciocínio sociológico por parte destes últimos, que acabam adotando posturas defensivas ou passivas diante desse enquadramento personalista. Pode-se questionar o quanto esse problema é tributário de uma memória escolar da prática de

ensino aliada à memória da formação do discurso sociológico atrelada a projetos de controle social e manutenção das relações de classe.

A manifestação dessas metodologias de ensino que evocam sentidos do passado ou impõem à Sociologia um caráter doutrinário colidem com as atuais propostas curriculares que a vinculam a um projeto educacional voltado para a cidadania, evidenciando que o campo da educação vive um intenso conflito de forças antagônicas que se manifestam para além do texto curricular. Mas esse não é o foco central da discussão posta em questão. O que se supõe, embasado nas reflexões, é que há nessa metodologia aspectos que limitam a apreensão dos conceitos e das teorias sociológicas em seu pleno potencial crítico.

Nesse sentido, acredita-se que o esforço deva ser realizado na conquista de gradual domínio sobre as expectativas de resposta que as mensagens pedagógicas escolares produzem, ressaltando a importância do trabalho intelectual do docente.

Seguindo a problematização, a segunda questão central levantada no trabalho diz respeito às possibilidades de socialização do código elaborado sociológico. Se, por um lado, supõe-se que a didática personalista tenda a diminuir as possibilidades de apreensão dos saberes sociológicos mais complexos, acredita-se que uma didática com ênfase na relação coerente entre os momentos lógicos do pensamento sociológico, ou seja, uma metodologia de ensino afinada com os pressupostos teórico-conceituais dos principais paradigmas sociológicos, seria um caminho alternativo para a melhor socialização dos conhecimentos elaborados. Em outras palavras, o código elaborado sociológico seria mais facilmente apreendido quando método de ensino e a teoria sociológica se harmonizam. Na prática, percebeu-se que, quando não há essa harmonia, ocorrem limitações na relação de ensino e aprendizagem desejada pelos currículos científicos e planejada pelos professores.

Essa suposição sustenta-se na ideia de que a Sociologia tende a definir, de forma mais duradoura, sua classificação a partir de seu poder de explicação dos conflitos sociais e da complexidade social da contemporaneidade, baseada em dados empíricos pensados sob a luz de teorias racionais críticas que agem no sentido de estranhar, desnaturalizar e desmistificar seus objetos de atenção. As práticas de ensino de Sociologia que escapam desse domínio de classificação põem em questão a legitimidade socialmente construída do conhecimento sociológico.

Ao analisar as DCEB/PR foi possível notar que os conteúdos estruturantes podem ser articulados a partir da estruturação de conceitos inter-relacionados. Nesse sentido, visualiza-se a possibilidade de constituir uma ordem de categorias fundamentais e conceitos que estabeleçam a identidade da disciplina como discurso de código elaborado. O domínio

desses conceitos-chave viabiliza a abstração coerente entre os conteúdos estruturantes, possibilitando ao aluno uma postura intelectual diante da realidade.

As análises, especialmente das avaliações e respostas dos alunos, indicam que uma pedagogia em sintonia com os paradigmas teóricos implica um discurso sociológico escolar de forte classificação e enquadramento forte em alguns aspectos e mais fraco em outros.

Percebeu-se também que os documentos curriculares, tanto o nacional quanto o estadual, são fiéis ao que se propõem, ou seja, fornecer subsídios para que o professor possa planejar um programa de curso coerente e substancial. Mas existem problemas de ordem prática que se impõem no momento de realizar esses currículos nas salas de aula. Dentre eles, destacam-se as condições de trabalho docente e o financiamento público da educação.

De fato, para entender os limites e as possibilidades do ensino de Sociologia na escola, é preciso estabelecer o reconhecimento das relações intrínsecas de poder presentes na escola. E com isso, chega-se à terceira questão que surge das análises deste trabalho.

Da perspectiva abordada, ficou mais visível a influência da Escola na Sociologia do que o inverso – para captar o sentido inverso, é provável que seja necessária uma investigação mais profunda e demorada nas escolas, tendo como foco o desenvolvimento do raciocínio sociológico dos alunos ao longo do Ensino Médio.

A proposta analítica desta pesquisa partiu de uma compreensão do ensino de Sociologia no nível básico como um momento/estágio contextualizador do discurso sociológico e, portanto, como um local, no tempo e no espaço, no qual professores e alunos, agentes com significativas peculiaridades, produzem conhecimentos sociológicos. Nesse sentido, entende-se que o esforço de análise sociológico reside justamente no objetivo de captar, em meio ao jogo de poder e controle, as formações discursivas que se realizam no contexto escolar.

A escola é um espaço social de intensa movimentação de poderes e sentidos provenientes dos mais diversos campos sociais. Nela, os discursos científicos, em forma de disciplinas, lutam pela sua realização e legitimação. Por isso, no ambiente escolar, questões satélites de grande gravidade parecem atrair a atenção. É recomendável, para a realização de pesquisas futuras, que se guarde atenção especial aos instrumentos de pesquisa para que eles sejam mais precisos na focalização do objeto e para que o pesquisador não se detenha demasiadamente nos múltiplos fenômenos da vida escolar. Mas, de maneira geral, foi possível perceber que duas questões a respeito do código escolar são de fundamental importância para

entender os limites e as possibilidades do ensino de Sociologia de acordo com as pretensões curriculares. A primeira diz respeito ao domínio que o professor tem dos conhecimentos prévios dos alunos. A forma como o discurso sociológico mobiliza esses conhecimentos pode ser decisiva na apreensão ou até mesmo na rejeição dos alunos em relação ao código elaborado sociológico.

Nesse sentido, o transmissor da mensagem com maior empatia em relação ao adquirente estaria apto a transformar ou adequar as regras de seu discurso no sentido de torná-lo mais pertinente e compreensível. Na prática, o professor deve ser intelectual e pesquisador ao mesmo tempo, pois deve estar atualizado igualmente em relação ao conhecimento elaborado e à realidade de seus alunos.

A segunda questão diz respeito ao valor socialmente atribuído pelos agentes da prática pedagógica à instituição escolar. Foi possível perceber que a depreciação simbólica da escola interfere na disposição dos alunos e professores em relação ao saber. Nesse sentido, aliada aos procedimentos didático-pedagógicos, urge a necessidade de construir uma imagem adequada (nem pejorativa e nem romântica) da importância e das possibilidades da escola, especialmente a pública, como instituição responsável pela transformação da realidade.

Por fim, pode-se dizer que Sociologia vem realmente se consolidando como disciplina escolar. Seu nome já não causa mais o estranhamento que causava há alguns anos atrás. Suas formas e seus conceitos já começam a fazer parte do repertório do código escolar. Vulgarizados, recodificados, mas não descolados de suas fontes autorais, conceitos como “classe social”, “burguesia”, “fato social”, “luta de classes”, “campo econômico”, “campo científico”, “cultura (este ainda com muitas ressalvas)”, “etnia”, “socialismo”, “capitalismo”, “diversidade”, “alteridade” e “capital” podem ser escutados no ambiente escolar, dentro e fora das salas de aula, tanto por alunos de Sociologia como por professores de outras disciplinas, diretores, pedagogos e funcionários. Mas o ponto principal é que seus recursos começam, timidamente, a serem requisitados por cada vez mais setores da sociedade.

Se antes era incomum buscar referências nas Ciências Sociais para tratar de assuntos como drogas, violência, juventude, sexo etc., hoje, pode-se dizer que isso vem se alterando, ao menos nos casos observados. O que demonstra certa conquista no fortalecimento do grau de classificação da disciplina em conjunto com um maior reconhecimento do seu campo de interesse e especialidade, que é exatamente o descortinar dos fatores sociais que determinam as condutas individuais, como tão bem demonstra Norbert Elias em uma de suas mais belas passagens, em *A sociedade dos indivíduos*.

Cada um dos passantes, em algum lugar, em algum momento, tem uma função, uma propriedade ou trabalho específico, algum tipo de tarefa para os outros, ou uma função perdida, bens perdidos e um emprego perdido. Há balconistas de lojas e bancários, faxineiros e damas da sociedade sem profissão própria; há homens que vivem de renda, policiais, garis, especuladores imobiliários falidos, batedores de carteira e moças sem outra função senão o prazer dos homens; há atacadistas e mecânicos, diretores de grandes indústrias químicas e desempregados. Como resultado de sua função, cada uma dessas pessoas tem ou teve uma renda, alta ou baixa, de que vive ou viveu; e, ao passar pela rua, essa função e essa renda, mais evidentes ou mais ocultas, passam com ela. Não lhe é possível pular fora disso conforme sua veneta. Não lhe é possível, simplesmente, passar para outra função, mesmo que o deseje. O atacadista de papel não pode, subitamente, transformar-se num mecânico, ou o desempregado num diretor de fábrica. Menos ainda pode qualquer deles, mesmo que o queira, tornar-se cortesão, cavaleiro ou brâmane, salvo na realização de desejo de um baile a fantasia. Cada qual é obrigado a usar certo tipo de traje; está preso a certo ritual no trato com os outros e a formas específicas de comportamento, muito diferentes dos moradores de uma aldeia chinesa ou de uma comunidade de artesãos urbanos do começo da Idade Média. A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. Também isso, esse passado, está diretamente presente em cada uma das pessoas que se movem apressadamente no bulício da cidade. É possível que o indivíduo não conheça ninguém nesse burburinho; mas, em algum lugar, ele tem pessoas a quem conhece, amigos de confiança e inimigos, uma família, um círculo de relações a que pertence, ou, caso agora esteja só, tem conhecidos perdidos ou mortos que vivem apenas em sua memória (ELIAS, 1994, p.21).

A Sociologia trava uma batalha muito grande com uma corrente de pensamento que classifica seus objetos e, principalmente, seus métodos como território livre para amenidades, debates livres orientados pelo senso comum. Essa questão não é exclusiva da Sociologia como disciplina escolar. Ela remonta a discussões do começo do século XIX, que estão na origem do pensamento das Ciências Sociais. O problema reflete a característica da Sociologia de estar entre as “verdades” da ciência oficial (sistematizadora, empírica, comprovadora de dados e fatos) e as verdades da literatura hermenêutica – fictícia, interpretadora de fatos e dados, tal como afirma Wolf Lepennies em *As Três Culturas* (1996).

O problema da Sociologia está no fato de que ela pode sem dúvida imitar as ciências naturais, mas não pode efetivamente tornar-se uma ciência natural da sociedade. Se renunciar, porém, à sua orientação científica, ela retorna a uma perigosa proximidade com a literatura. Essa situação precária da Sociologia como uma espécie de “terceira cultura” entre as ciências naturais, de um lado, e as ciências humanas e a literatura, de outro, é acentuada pelo fato de que as tradições de pensamento da Ilustração e da Contra-Ilustração competem entre si pelo destino da Sociologia (LEPENIES, 1996, p.17).

O fato de que a formação da Sociologia no Brasil primeiramente constituiu-se em um esboço de campo disciplinar, e só posteriormente teve a emergência da figura do profissional sociólogo de carreira acadêmica, possivelmente determina contornos específicos do discurso sociológico no Brasil. Isso inclusive pode estar relacionado com a ideia de que o país prescindia de sociólogos, mas necessita de uma população que pense sociologicamente (seja para adaptar-se, obedecer, ou exercer cidadania). Os efeitos, em longo prazo, dessa ideia, encaminham a uma desclassificação do discurso sociológico como legítimo para pensar e entender os problemas sociais mais complexos, espaço que pode ser preenchido pelo discurso religioso, técnico-administrativo, econômico ou até mesmo retomado pelo jurídico. Por isso, ressalta-se o caráter intelectual docente do qual a própria Sociologia como campo científico depende.

Ao longo do tempo, a Sociologia construiu sua legitimidade tanto no campo escolar quanto no acadêmico, vinculada à execução de um determinado projeto de sociedade. A proximidade da atual situação com as configurações de forças dos anos 1920 e 1930, no campo da educação, parece indicar que a Sociologia reivindica novamente seu papel na construção do futuro.

Naquela época, os intelectuais sociólogos encontravam-se nos institutos de pesquisa e nas escolas. Aqueles intelectuais-professores protagonizavam as discussões e apresentavam sínteses sobre a realidade. Toda a presente reflexão conduz à ideia de que, hoje, novamente os intelectuais professores são conclamados a pensar a realidade e produzir estratégias de intervenção, posicionando-se como os agentes de vanguarda que podem contribuir de forma protagonista para pensar a educação, a partir do chão concreto em que pisam: a sala de aula.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. 2012. Disponível em:
<<http://www.abe1924.org.br/>>.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, V. 41, nº 143, p. 456-484, maio/agosto, 2011.

AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BARALDI, Cesar L. Oficina: “Linha de Montagem” (351-359) in: LIMA, Ângela Maria... et. al. (org.). **Sugestões didáticas de ensino de Sociologia**. Londrina: UEL, 2012.

BAUMAN, Zygmund. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Classes e Pedagogia: Visível e Invisível. **Cadernos de Pesquisa**, nº 49, p. 26-42, maio 1984.

_____. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**. (Revised edition) Lanham, Maryland, EUA: Rowman & Littlefield, 2000.

BENTHIEN, Rafael Faraco. A Metodologia de Max Weber: unificação das Ciências Culturais e Sociais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, Abr. 2005.

BOMENY, Helena (org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e política, Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed. Universidade São Francisco, 2001.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Um enigma chamado Brasil**. 29 interpretes e um país. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOTTOMORE, Tom (ed.) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1988.

BOURDIEU, P. **El sentido práctico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. (org.). Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. **Campo de Poder Campo Intelectual: Itinerario de un concepto**. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.

_____. **Economia das Trocas Linguísticas.** O que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: Zizek, S. **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. [p. 265-278]

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: Senado Federal, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília: Senado Federal, 1971.

_____. **CONAE documento final.** Comissão Organizadora Nacional da CONAE, Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Senso Escolar.** Brasília, 2011.

Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio;** vol.3: Ciências Humanas e Suas Tecnologias/ Sociologia. Brasília: MEC, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livro didáticos PNLD 2012:** Sociologia. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático pnd 2012 – ensino Médio.** Brasília: MEC, 2010

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.** Brasília, 2000.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Educacionais Complementares Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2002.

CARVALHO, Cesar Augusto (org) [et al]. **A Sociologia no Ensino Médio.** Londrina: EDUEL, 2010.

CHARLOT, Bernard (org). **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais**. Artmed Editora: Porto Alegre, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-225, 1990.

COHN, G. **Max Weber: Sociologia**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1991.

CORREIA-LIMA, Alexandre J. **Modelo de análise de proposta curricular para o ensino de Sociologia: A Sociologia do Conhecimento como instrumento para análise da Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia no 2º grau PR/1994**. 85 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

DIMENSTEIN, G. org. **Dez Lições de Sociologia para um Brasil Cidadão**. FTD, 2012.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119 julho/2003.

_____. Quando o Sociólogo quer saber o que é ser professor (Entrevista com François Dubet). **Revista Brasileira da Educação**. nº5 e nº6, p. 222-231, 1997.

EAGLETON, Terry. **Ilusões do pós-modernismo**. trad. Elisabeth Barbosa. Oxford: Blackwell Publishers, 1996

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições, 2005.

_____. Sociologia do Conhecimento: novas perspectivas. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 3, p.515-554, set/dez. 2008.

FAUSTINI, Loyde A. Estrutura Administrativa da Educação Básica p.137-152 in: Vários Autores. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1976.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia**. 2011. Dissertação de mestrado em Sociologia - UEL, Londrina, 2011.

FORQUIN, J-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/2000.

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

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia Crítica**: alternativas de mudança. 56ª ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2004.

GUELFY, Wanirley Pedroso. O movimento da Sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: As reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina. Vol. 12, n.1 jan/jun. Londrina, 2007.

HIDALGO, A. M.; SILVA, I. F. (Org.). **Educação e Estado**: mudanças nos sistemas de Ensino do Brasil e do Paraná nos anos noventa. EDUEL: Londrina, 2001.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. A Crise dos Paradigmas na Sociologia: Problemas de explicação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 32, pp. 195-215 Campinas, 1991.

_____. **A Sociologia da Sociologia**: O pensamento sociológico brasileiro. São Paulo: Ática, 1989.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA (IEEL). **Projeto Político Pedagógico**. 2009-2010. Londrina, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LABES, **Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes** - Faculdade de Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/>>

LEPENIES, Wolff. **As três culturas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

LIEDKE, Élide Rubini. Breves indicações para o ensino de teoria sociológica hoje. **Sociologias** [online]. n.17, pp. 266-278. ISSN 1517-4522, 2007.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal** – Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da educação brasileira**. (org. Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha) - 2. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2002.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Celso de Souza. O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.13, n.1, p.115-142, 1987.

MAFRA, Leila de Albuquerque, A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: Passado e Presente de Um Campo em Re-Construção in: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

COLÉGIO MARISTA DE LONDRINA. **Proposta Pedagógica**. Londrina: Grupo Marista, 2012. Disponível em: < <http://www.colegiosmaristas.com.br/o-colegio-proposta-pedagogica/D568>>

MARTINS, Maria do Carmo. Da doutrina à regra: Repensando o Conselho Federal de Educação e a definição do discurso sobre a educação. **Revista online Professor Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.1, out, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro Primeiro, v.1. 5ªed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1980.

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

_____. - **Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil**: da sistematização à constituição do campo científico. Tese (Doutorado em Sociologia) – UNICAMP, Campinas, 2006.

_____. Sobre a rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. in: **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina. Vol. 12, n.1 jan/jun. Londrina, 2007.

MICELI, Sérgio (org.) **História das Ciências Sociais no Brasil**. volume 2. Editora Sumaré: FAPESP: São Paulo, 1995.

_____. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. Universidade do Texas: Difel, 1979.

_____. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Basil Bernstein: Antologia in: **Revista de Educação**. Lisboa, X (2), 149-159, 2001.

MORAES, Amaury Cesar. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 239-248, jan/jun. 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do Currículo: Origens, desenvolvimento e contribuições in: **Em Aberto**. Brasília, ano 9. n 46, abr. jun. 1990.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico**. 200 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. UNICAMP: Campinas, 1997.

PARANÁ. **Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino de 2º Grau**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 1994.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Sociologia/PR. Curitiba: DCEB/PR, 2008.

_____. **Secretaria de Educação**, 2012. Disponível em:
<<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>>.

_____. (org. vários autores) **Livro do Estado do Paraná**. Sociologia. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PERUCCHI, Luciane - **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio Sob a Ditadura Militar**: os livros didáticos de OSPB. (1964 – 1984). Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2009.

RESES, Erlano. **...E com a Palavra: Os Alunos** - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - UNB, Brasília, 2004.

ROTHEN, José Carlos. O Conselho Federal de Educação nos bastidores de reforma universitária de 1968. **III Congresso Brasileiro de História da Educação**: Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Sociedade Brasileira de História da Educação, PUC-PR, Curitiba, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.120, pp. 15-49, 2003

SANTOS, Mario Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio**: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - UNB, Brasília, 2002.

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

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação**: Debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2010.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Vozes: Petrópolis – RJ, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: companhia das letras, 2010.

SILVA, Ileizi - **Das fronteiras entre ciência e educação escolar** - as configurações do ensino de Ciências Sociais-Sociologia no Estado do Paraná - 1970-2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – USP, São Paulo, 2006.

_____. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

_____. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. in: HANDFAS, Anita [et al.}. **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

_____. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Texto apresentado no **XII Congresso Brasileiro de Sociologia**, SBS, em Belo Horizonte, MG – 31/05 a 03/06/2005, na sessão especial: Ensino de Sociologia em questão, em 01/06/2005.

_____. O Ensino da Sociologia/Ciências Sociais no Brasil: histórico e perspectivas. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MOARES, Amaury. (org.). **Coleção Explorando o Ensino: Sociologia**. Volume 15. Ensino Médio. Brasília: MEC,SEB, 2010.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia Para o Ensino Médio**. São Paulo: Atual, ed.1, 2007.

TURNER, Victor. **Liminal ao liminóide**: em brincadeiras, fluxo e ritual. Um ensaio de simbologia comparativa. Tradução, Hebert Rodrigues. Revisão, John CowartDawsey, USP, São Paulo. Original: “Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual. An Essay in Comparative Symbology”(…) PAJ Publications, New York, 1982.

_____. **Dramas, campos e metáforas**: ação simbólica na sociedade humana. Ed. UFF: Niteroi, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. PROPLAN. **“Perfil dos ingressantes - Vestibular 2010 – Medicina”**. Londrina: UEL, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/avalinstitucional/perfil2010/MEDICINA_INGRESSANTES2010.pdf>.

_____. **Pesquisas realizadas pela diretoria de avaliação e acompanhamento institucional-DAAI**. Londrina: UEL, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/?content=aval-institucional/pesquisas-daai.html>>.

YOUNG, Michael F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. in: **Revista Brasileira de Educação**. v.16. n.48. set-dez. 2011.

MARCA LONDRINA. **“Pesquisa Marca Londrina”**. Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.marcalondrina.com.br/pesquisa/>>.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Diário de Campo do IEEL

1ª Observação Data: 22/08/2011 (segunda-feira)

Turma: 1ª Série/noturno (havia apenas uma 1ª série ofertada no período noturno no IEEL)

Ambiente: 24 alunos, três estagiários e eu

Tema da aula: Weber – tipos de ação social.

Objetivos, ou plano: O professor preparou a aula para passar um vídeo de um seriado chamado “Confissões de Adolescente” (1994, Maria Mariana, TV Cultura). Seu objetivo era induzir os alunos a operacionalizarem os conceitos weberianos de tipos de ação social para entender as situações e problemas sugeridos pelo filme.

Questões Passadas:

1- Defina ação social segundo Weber

2 – Dê 3 exemplos para cada um dos quatro tipos de ações estudadas na sala de aula

3 – Na opinião de vocês, qual tipo de ação pensada por Weber está mais presente em nossa sociedade atualmente? Por quê?

Descrição dos eventos:

A chamada foi realizada às 19h51, os alunos haviam assistido um filme na aula anterior: Alexandre o Grande. O quadro preenchido em espanhol revelava tratar-se de uma aula de espanhol.

Nos primeiros momentos da aula, o professor se esforçava para conseguir a palavra e poder avisar que aqueles que não vieram na semana anterior deveriam realizar as atividades passadas.

Um aluno pediu permissão para ir ao banheiro.

Professor convidou um dos estagiários para auxiliá-lo no quadro. Este anotou as questões que ele gostaria de discutir.

Percebo que os estagiários não se oferecem para auxiliar de forma voluntária.

Antes de retomar o assunto principal, interrompe para advertir alunas que estavam mexendo no celular.

Anuncia o conteúdo da aula com o título “Confissões de adolescente”.

Deu uma advertida mais rigorosa na turma para conseguir a atenção em sala.

Alunos permanecem atentos à explicação do professor, que diz que eles serão capazes de associar a teoria de Weber ao seriado que será passado.

{As intenções das ações, como devo agir para agradar os outros. Agir levando em consideração a sua subjetividade}

Os alunos aparentam se divertir com o vídeo, acham graça nas situações. Boa parte dos alunos estavam bem atentos.

20h28 termina a apresentação. Primeira pergunta do professor: O que vocês acharam? – imediatamente bate o sinal e a aula termina seguindo para o intervalo.

No intervalo, sala dos professores: Professor empolgado conversa com os estagiários e pede sugestões. Eles ficam reticentes, como se estivessem pensando algo.

Professor se queixa para mim: {Demorar para devolver atividade não é legal, é importante saber como os alunos estão aprendendo o conteúdo}

Professor conversou bastante com os estagiários e comigo no intervalo, trocamos ideias de como poderia ser a aula seguinte, ele demonstrou estar disposto a improvisar e testar novas abordagens.

2ª aula – 4ª aula

21:38 – Novamente, problemas para conseguir atenção.

{O que acharam do vídeo?}– antes que alguém respondesse, aluno atende celular no fundo da sala e fala alto.

{Quem leu o regulamento da escola?}– aluno respondeu que cachorro que late não morde.

Após esse momento tenso, Y me convidou para vir à frente e me apresentar a sala, convidou os estagiários para que fizessem o mesmo também.

Falei a respeito da pesquisa, agradei a acolhida do Y e perguntei se teria a permissão deles para fazer minhas observações. Logo, um dos alunos respondeu “nem pá, heim...”, outros o reprimiram brincando e disseram, fica aí.

Depois das apresentações 21h30

Alunos com dificuldade de se concentrarem. Professor, meio impaciente, meio constrangido, mas ainda esperançoso de alcançar algum resultado planejado na aula perguntou: {A bagunça é um fato social?}

O professor tentou usar a própria situação (bagunça) para exemplificar, mas se viu obrigado a **expulsar** três alunos. Usou a ideia de intenção da ação social.

Os alunos conseguem relacionar, levantar exemplos, demonstram interesse às 21h58

Professor faz um resgate da aula: tentou falar de instituições, agindo e justificando as ações. Falou do exemplo dos alunos que vêm para a aula por agirem em relação aos fins. (no mesmo momento, aluna interrompe e diz: “claro que não, venho porque sou obrigada”)

Observações fora da sala de aula:

Data 23/08/2011 (segunda-feira)

É notável como o comportamento dos alunos se altera no pátio da escola. Fora das salas eles andam em grupos diversos e falam mais baixo; inclusive, alguns dos que mais bagunçam desafiam as supostas regras de enquadramento fantasmas da sala de aula, tornam-se dóceis no pátio. Mas uma coisa chama bem a atenção, os celulares parecem extensões dos corpos. Alguns colocam suas músicas como se fossem personagens de filmes que entram com determinada trilha sonora. A trilha sonora de entrada mais comum entre eles é o funk carioca, com letras de teor sexual e descrições pouco sofisticadas da cópula. Certamente, é um tema que poderia ser muito bem explorado na escola, já que o interesse coletivo dos adolescentes é mais do que evidente. Como esse espaço não é ocupado por outros discursos, o funk e os efeitos de sentido de seu discurso, dos mais explícitos aos mais ocultos, servem de guia.

2ª Observação Data: 23/08/2011 (terça-feira)

Turma: 2ª Série/noturno (havia apenas uma 2ª série ofertada no período noturno no IEEL)

Ambiente: 22 alunos, quatro estagiários e eu

Tema da aula: Marx – Ideologia.

Objetivos, ou plano: A intenção aparente era a de problematizar e operacionalizar o conceito da ideologia em Marx (alunos já iniciados). O estímulo inicial vinha das propagandas televisivas trazidas e apresentadas e de uma música que falava sobre os interesses dos grupos que controlam os meios de comunicação. Ao final da aula, depois de discussão sobre o assunto, professor passaria duas questões.

Questões Passadas:

1- Construa um texto no qual você relaciona os conceitos de aparência, essência e ideologia segundo Marx.

2- Crie uma mensagem em que vocês vão mostrar aos trabalhadores/consumidores/ telespectadores como e por que devemos pensar para além das aparências.

Recursos utilizados: Propagandas televisivas dos automóveis Uno e Fusion. Música Televisão (Face da Morte)

Descrição dos eventos:

Professor chegou animado em sala, lembrando as atividades passadas anteriormente. Alunos respondem a chamada informando seus números (ouvi até 51, se isso for verdade, a evasão foi enorme!)

Entrega de atividades corrigidas (19h10)

19h15, depois da chamada e da entrega dos trabalhos, professor ainda procura a atenção dos alunos, chamando para a aula repetidas vezes.

Alunos estavam se movimentando bastante em sala de aula e o professor pede que eu e os estagiários nos apresentemos. Desta vez, apresentei-me com mais altivez do que no primeiro ano, os alunos ficaram mais atentos.

Professor consegue começar a aula.

Noto um casal discutindo sério atrás de mim

19h21 alunos bem atentos e o professor passou duas propagandas de TV: 1ª - Fiat Uno: Slogan “novo UNO, novo tudo”; 2ª - Ford Fusion: pergunta – Onde você pretende estar daqui a cinco anos? slogan: Quem dirige o novo Ford Fusion fez por merecer.

Percebi durante a propaganda do Fusion que muitos alunos assentiam com a cabeça. Não sei se esse gesto representava empatia ou ironia. Tendo a crer que está mais para empatia.

{A TV nos apresenta a aparência mais bela possível, forma um composto de ideias, é um conjunto de ideias que apresenta uma realidade invertida}

{Conheço muitas pessoas que trabalham muito e não ficam ricas}

Aluno do meu lado fala baixo: “tem que roubar”

{A maioria dos trabalhadores não vai ficar rica}

Alunos bem atentos à palestra do professor.

Professor passou propaganda da PEPSI x Coca-Cola

Falou do caráter mágico da aparência da propaganda, quando apresenta a lata de coca pronta. Essa propaganda é excelente instrumento para ilustrar como a ideologia mistifica o processo de produção. “Um rapaz vai até uma máquina de refrigerantes, coloca uma moeda e aperta o botão da coca-cola. Imediatamente passa-se a acompanhar a moeda, que torna-se gigantesca e rola por uma montanha de um mundo encantado, onde bichos animados produzem, em uma linha de montagem divertida, a coca-cola.”

Fim dos vídeos, parte-se para as discussões.

Uma aluna falou que quando vê a propaganda fica triste, porque não pode comprar.

Alguns alunos prestam atenção, o do meu lado apenas rabisca a carteira. (sinto que o assunto parece incomodá-los de alguma maneira)

Aluno faz intervenção quase em tom de defesa. Diz que o que leva você a comprar as coisas é seu gosto. “Se você é metaleiro não vai comprar coisas de sertanejo, você compra as coisas de acordo com seu gosto e estilo.” **(Código restrito)**

A turma começa a dispersar, e o professor perde a condução do diálogo. Impossibilitado de discutir sociologicamente as várias manifestações, ele passa a música que havia prometido.

Depois das propagandas, passou um clipe da música Televisão do grupo “Face da Morte”. Infelizmente, não havia cópias da letra para os alunos acompanharem.

Televisão - Face da Morte

Brasil anos 60 eles diziam "bola pra frente não desista não não!"

Mas mataram estudantes, proibiram o acesso as estantes. Nas ruas tanques ignorantes a cabeça do povo murchou Bomba de efeito retardado petado pesado só agora estourou e quem lucrou?Eu não!Vou caminhando cantando e seguindo a canção.

De domingo a domingo segue aculturação Processo de alienação através da televisão e aí faustão! Quem sabe faz ao vivo!Motivo pra eu dar um role na área junto com a rapaziada Não vou perder o domingo vendo vídeo cacetada!

Junto com a mídia na mira realidade me inspiras ou rapper do interior nem por isso inferior.

Não tenho trava na fala aliado g nunca se cala!

Conheço um cara seu sobrenome é massa foi eleito deputado e não lutou pelas massas votou a favor do collar traidor da nação!Agora na televisão quer dar uma de santinho não vou dizer seu nome ele é patrão do xaropinho rotulado como defensor do pobre na verdade o que interessa são os pontos no ibope cascalho caralho! Faz o povo de otário!Não me engano eu não sou bobo sou rapper da rede povo não queremos sua pena de sua gente não precisa brasileiro não tem preguiça quer oportunidade através do trabalho alcançar a qualidade de vida que é negada pra nós periferia esquecida desacredita? Então pague pra ver enquanto você assiste à televisão vou caminhando cantando e seguindo a canção vem vamos embora! Que esperar não é saber quem sabe faz a hora não espera acontecer.

E a hebe que gracinha já passou dos sessentinha com espírito de mocinha à mim você não ilude apoia o paulo maluf que faz singapura fatura faz pitta que não apita nada!Permite a máfia dos fiscais o povo não aguenta mais esse papo de "rouba mas faz" nem a pau nem fudendo não bebo "suave veneno" agora "note e anote" que a tv é um "leão livre" sempre pronto pro bote!Não to andando nas nuvens mantenho os meus pés no chão! Na minha opinião fantástico é ver a luta do mst sol a sol dia a dia em prol da cidadania É o lado bom que ela não mostra agora tem outra novela com o nome de Terra Nostra mais uma bosta! Doutor Roberto Marinho tem a receita perfeita um analgésico fatal áudio visual!Vejo uma dose diária de jornal nacional a impressão que se tem é que o mundo inteiro vai mal mas o Brasil tá normal .

Sobre o controle remoto do FMI gente que nunca veio aqui pra saber o que é sofrer. Não imagina o que é isso mas é razão e motivo de eu ver criança abandonada querendo sobreviver de pé no chão garimpando no lixão que é pra não morrer de fome quando acha um danone olha pro céu azul agradece a Deus. Disputa com o urubu pelo estoque vencido que veio do Carrefour enquanto você assiste à televisão. Vou caminhando cantando e seguindo a canção.

Dona Maria lava a roupa pilota a vassoura recupera as energia assistindo "a usurpadora"já criou suas crianças as 5 da manhã ela abre as portas da esperançado barraco de aluguel sua vida não é doce é amarga como um fel ficou doente faltou grana pra pagar a mensalidade do carnê de mercadorias do baú da felicidade cada vez mais doente fez promessa pro seu santo o prejuízo dela é o lucro do silvio santos isso é o que eu chamo de "golpe do baú" vai tomar no gugu! Tem o domingo legal um programinha banal só tá faltando aparecer cena de sexo anal meninas de 5 anos ralando a tcheca normal dá audiência aquela porra todao povão tá gostando então se foda! Mas chega a segunda-feira e você cai na real mete a mão no bolso vê que não tem 1 real procura emprego e não acha. Alguns se entregam a cachaça outros não então a maioria se acomoda e não se incomoda com a situação escravo da televisão e é desse jeit que eles querem o povo na maresia e segue a dominação da minoria sobre a maioria o mundo gira e gira o mundo e só a gente leva bucha mas logo é domingo dia de planeta xuxa eleições vem aí você decide se vale a pena ver de novo outro fernando ou ciro gomes fabricado pela globo enquanto você assiste à televisão vou caminhando cantando e seguindo a canção com seus rostos maquiados sorrisos forçados programas ao vivo ou gravados eles são os serviços do poder fazem um jogo sujo e esbanjam você qual o significado? Sasha e seu quarto de 130 metros quadrados!Hebe camargo perguntava em seu programa por que todo pobre tem calcanhar rachadoa qui vai a resposta por outro lado o que importa é o cascalho 1 milhão de reais por mês de salário o que você recebe por ano eles faturam por hora eles são "os ricos que o meu povo adora"

Fonte <http://www.vagalume.com.br/face-da-morte/televisao.html#ixzz1 wHfQV6pI>

Professor passa as questões e ameaça encerrar a aula por conta da bagunça. Alunos resolveram realizar a atividade na semana seguinte. 20h16, o professor abre a porta, o que fez com que os alunos se desligassem da aula, ele mesmo vai conversar com os estagiários no canto da sala.

O casal atrás de mim parece ter se entendido bem (passaram a aula inteira entre discussões e afetos)

Observações fora da sala de aula:

Data: 29/08/2011 (segunda-feira)

Cheguei um pouco mais cedo no colégio, não encontrei o professor e, por isso, resolvi andar um pouco pelo pátio. Impressão forte de ser um colégio com portas fechadas e cadeados. Cantos escuros propícios para atividades escusas.

O IEEL no período noturno conta com três salas de Ensino Médio, 1º, 2º e 3º. As salas ficam em sequência em uma parte do edifício que tem acesso direto ao pátio adjacente. No período matutino, as demais salas ficam todas cheias, a população do colégio fica bem maior. Já durante a noite a sensação é de que o colégio é grande demais para tão poucos alunos. Ainda assim, os problemas são constantes.

Antes de ir para a sala, tivemos breve conversa com a diretora “Sônia”. O teor da conversa era sobre o decrescente interesse dos alunos pelo conhecimento. O que fazer?

Notei que alguns alunos do colégio são jogadores das categorias de base do Londrina Esporte Clube. Eles vêm com o uniforme de treino para o colégio. Chegam e voltam com o ônibus do clube e um funcionário do clube os acompanha.

3ª Observação Data: 29/08/2011 (segunda-feira)

Turma: 1ª Série/noturno

Ambiente: 24 alunos, três estagiários e eu

Tema da aula: Weber revisão: ação social, tipos de ação social.

Objetivos, ou plano: O objetivo era fazer um apanhado geral do que havia sido discutido a respeito dos conceitos de Weber, certamente a aula tomou outros rumos e as discussões saíram da proposta inicial. No entanto, alguns momentos foram muito ricos, pude perceber que os alunos realizaram esforço reflexivo no momento da pergunta estimuladora. Pode ser que esta aula, aparentemente, tenha contribuído pouco para que os alunos decorassem os conceitos weberianos (proposta inicial), mas foi de grande valia, pois induziu os alunos a se pensarem dentro da coletividade. Faíscas do raciocínio sociológico foram percebidas!

Questões Passadas (oral):

1- Vocês são ou se comportam como os personagens da novela “Malhação”?

Recursos utilizados: Apenas a fala.

Descrição dos eventos:

Professor fez chamada por nome enquanto os alunos falavam e gritavam bastante, o assunto geral dos alunos parece ser futebol.

Professor entrega, corrigidas, as questões solicitadas na aula passada. Animado, o professor fala que os alunos não foram mal, mas tenta explicar por que os alunos confundiram as quatro ações sociais e os três exemplos de cada.

19h58 chama a atenção por causa do uso de celulares

Professor oralmente recupera o conceito de ação social.

Usa exemplo de abraço na mãe para ação afetiva (saúde)

Usa exemplo de cumprimentar o avô (pedir a bênção) por dinheiro, por tradição.

Professor pede um exemplo de ação tradicional. Um aluno prontamente responde falar ao telefone. Professor recusa o exemplo, mas o argumento do aluno parece parcialmente sustentável. “falamos no telefone por costume!”

Professor usa os próprios alunos como exemplo: {Para que vêm à Escola?}

Ele mesmo responde: {para cumprir com uma obrigação social, para aprender, para subir na escada social, para bagunçar etc.}

Penso que seria um momento oportuno para deixar os alunos responderem (**enquadramento forçado**)

20h07 Alunos brincando, mas grande parte ainda está atenta à palestra do professor. Filas dos cantos não prestam atenção. Em instantes a bagunça incendeia generalizadamente.

Então o professor realiza um belo esforço de improvisação e utiliza os tipos ideais weberianos para compreender a “zona na sala”. Turma voltou a se concentrar na explicação do professor.

Professor tenta explicar que aquelas explicações das formas de agir são tipos ideais. Percebo que os alunos se esforçam um pouco para entender, mas as palavras parecem complexas e não lhes dizem respeito.

Professor parece perceber que não está sendo suficientemente claro e retoma os exemplos mais didáticos. (percebo alunos assentindo com a cabeça em sinal de entendimento)

[momento chave da prática pedagógica, limiar entre uma abstração coletiva elaborada e a necessária didatização do conhecimento]

Professor retoma a última pergunta da aula passada: “Qual a intenção da pessoa que faz uma série de TV?”. Ele elaborou bem a questão, mas não adiantou nenhuma resposta para os alunos, desta vez.

Emendou com outra pergunta. {Qual é a intenção das videocassetadas?} Aluno respondeu, IBOPE. O professor não deu prosseguimento.

Perguntou a respeito do programa “Malhação”. Perguntou se os alunos se comportam igual aos alunos de Malhação.

(os alunos entre risadas (estranhamento) e dispersão parecem não saber o que responder em tal situação)

Este assunto chamou a atenção, eles parecem reflexivos sobre o assunto.

20h29, acaba a aula.

Intervalo

21:42 4ª aula.

Professor distribui paçoca que outra professora mandou para os alunos.

Alunos brincam com a situação, afirmando que o professor liberou a paçoca.
 21h49 aula ainda não começou (um aluno reparou minha anotação e comentou “a aula não começa mesmo!”)
 Aluna pergunta se pode ouvir música, antes de começar
 21h52 – Professor tenta puxar o assunto da aula com certa dificuldade.
 Retomando o assunto: Malhação, Conflitos de adolescente e tipos de ação de Weber.
 Um aluno pergunta qual é a opinião do professor. (Essa pergunta foi mais uma demonstração de poder de interromper o raciocínio do professor do que de interesse genuíno.)
 Os alunos demonstram impaciência com a fala do professor.
 Um celular toca, aluno não atende, deixa tocar.
 Professor insiste: {Quero saber da sua opinião!}
 Um aluno no fundo exclama em tom irritado “Então você acha que todo mundo aqui nasceu em berço de ouro!?” (os demais alunos o aplaudem)
 Professor diz que o aluno faz a mediação sociológica sem ser sociológico. **(familiaridade com o código elaborado??)**
 Retomou a ideia do modelo de conduta passado pela novela.
 Aluno J.H – “malhação é como propaganda de cerveja, no bar de verdade é bêbado caído!”
(exemplo elaborado, porém ainda intuitivo!)
 Com exceção de um casal flertando e uma menina alisando o cabelo, todos os outros parecem bem integrados com o objetivo da aula.
 Inclusive, alguns alunos criticam a participação caótica de outros alunos, que comprometem o andamento geral da discussão. Nessa situação, a discussão entre os alunos passa a ser generalizada. **Demonstração de interesse e ansiedade coletiva [Situação recorrente no G. M]**
 22h08 aula acaba no meio da explicação do professor a respeito da fantasia e da realidade. Ainda depois da aula, um aluno queria discutir sobre a realidade e a TV.

4ª Observação Data: 05/09/2011 (segunda-feira)

Turma: 1ª Série/noturno

Ambiente: 22 alunos, dois estagiários e eu

Tema da aula: Revisão geral Weber

Objetivos, ou plano: O professor passou uma atividade de leitura e síntese do capítulo do livro que tratava de Weber. Certamente, tratava-se de uma atividade que poderia ser feita em casa, se os alunos pudessem ficar com os livros. Os livros ficam no colégio e são rasurados pelos próprios alunos. Poucos conseguiram terminar a atividade no tempo das duas aulas. Eu tentei realizar a atividade como se fosse um aluno, também encontrei dificuldades, especialmente em me concentrar. O momento foi aproveitado por outros para conversar, brincar. O professor manteve-se tranquilo.

Atividade: Leitura e síntese do texto sobre Max Weber

Livro verde – Pag 39 – 43

Livro Azul – Pag 39 - 44

Recursos utilizados: Livro didático do Estado do Paraná de Sociologia

Descrição dos eventos:

19h54, O professor comenta sobre a avaliação que será realizada e propõe a atividade. O trabalho consiste em utilizar todo o tempo da aula para ler e escrever uma síntese do capítulo do livro que trata de Max Weber.

Turma do fundo demonstra estar pouco interessada na atividade.

Professor procura instruir a respeito das ideias que quer que eles procurem no texto.

Uma aluna me perguntou sobre o que estava escrevendo, o que anoto. Expliquei que procurava anotar tudo que conseguisse. Ela perguntou se os estagiários também estavam fazendo o mesmo.

Professor tenta realizar a chamada. Os alunos permanecem bem dispersos, não consigo imaginar quantos deles estão conseguindo realizar a leitura.

Professor anuncia a data da prova em texto no quadro:

Prova de Sociologia

Dia 19/09

-ação social

-tipos de ação

-racionalização

-tipos de dominação

Uma aluna parece ter se intimidado com minha presença, trocou de lugar por isso.

Professor segue explicando a atividade. {Não é para copiar o texto, leia o parágrafo e tira a ideia principal}

Reparei algo significativo, os livros quase todos têm nomes de alunos assinados nas laterais. O que isso pode representar, além da evidente depredação do patrimônio público?

Perguntei ao professor se poderia dar uma circulada

Alunos questionam se é para entregar ainda hoje

Estagiários permanecem de cabeça baixa fazendo anotações

Não havia livros para todos os alunos.

Finalmente peguei um livro e comecei a tentar realizar a atividade proposta pelo professor.

É realmente difícil se concentrar para a leitura (Problema de atenção, luzes, sons e conforto térmico)

Paro minha leitura e presto atenção em uma situação: três alunas provocam um aluno que transcreve qualquer coisa.

Fui apelidado pela turma de Pajé (até o momento, ainda não sabia o motivo)

A tentativa de realizar a tarefa demonstrou que se tratava de algo difícil para o pouco tempo e condições adversas de luz, calor e som.

Outros pontos são em relação ao livro.

A utilização do verbo “achar” diminui o poder explicativo da teoria weberiana. A descrição de cada tipo de ação é bem rasa e não há uma descrição clara do que é o tipo ideal weberiano.

5ª Observação Data: 12/09/2011 (segunda-feira)

Turma: 1ª Série/noturno

Ambiente:

Tema da aula: Burocracia

Objetivos, ou plano: O professor gostaria de passar um vídeo para problematizar a questão da burocracia e posteriormente instrumentalizar com a discussão de Weber. Seu alvo, na verdade é a relação entre racionalidade e fundamento ético-protestante.

Atividade: Assistir ao vídeo e ouvir a palestra

Recursos utilizados: Episódio do desenho francês Asterix que trata com humor non-sense a burocracia romana (muito difícil de escutar)

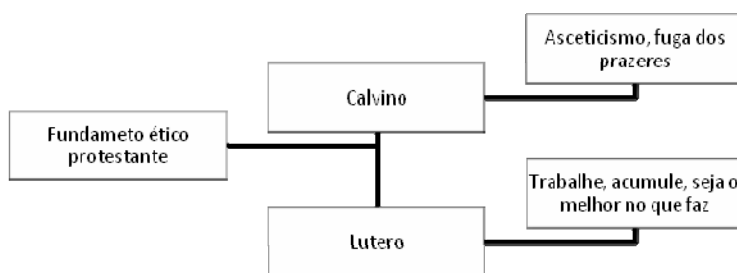
Descrição dos eventos:

Passa o vídeo na primeira aula. Muito difícil de escutar, qualidade do vídeo, da tv e acústica da sala de aula. Mas basicamente dá para entender que o episódio gira em torno do drama do protagonista Asterix que precisa de um documento ou uma informação junto a uma grande repartição romana. Ele é enviado de um órgão para outro, passando por triagens, protocolos etc. até enlouquecer, sem alcançar seu objetivo.

Retorno.

Professor pergunta o que os alunos acharam do filme. Participam animados, levantando questões que remetem à burocracia, como era de se esperar.

O professor prepara esquema explicativo no quadro



Professor me convida para continuar a explicação.

Procurei explicar brevemente como existe uma relação entre a ética protestante e a preponderância da ação racional com relação aos fins nas relações sociais econômicas e políticas na sociedade capitalista. E como tal tipo de comportamento também caracterizava o que chamamos de burocracia.

{Burocracia! Na burocracia os homens vão procurar a eficiência acima do valor. O meio engole o fim. Acumular é a meta... sobreviver é a meta, então o Estado, as empresas, as pessoas passarão a agir cada vez mais feito máquina}

Professor percebe que os alunos tiveram mais facilidade em operar os conceitos de Durkheim do que os de Weber.

6ª Observação Data: 19/09/2011 (segunda-feira)

Turma: 1ª Série/noturno

Ambiente: 32 alunos e eu

Tema da aula: Revisão e Avaliação de Sociologia

Objetivos, ou plano: O professor realiza uma revisão geral do que vinha tratando nos últimos dois meses e aplica prova na segunda aula. (Detalhe da inversão de enquadramento, no IEEL o professor propõe dar uma revisão, os alunos aceitam relutantes, no Marista os alunos pedem uma revisão, o professor recusa)

Atividade: Revisão (mais palestra do professor do que solução de questões propostas pelos alunos)

Recursos utilizados: Fala e quadro

Descrição dos eventos:

Como é dia de prova, estão presentes mais alunos do que o habitual. Não percebo nenhuma espécie de nervosismo nos alunos por conta da avaliação.

19h58 – Fim da chamada.

Aluna irrita o professor com falta de decoro. Ela falou com tom colérico e alto que tinha entregado o trabalho.

Sala na algazarra

20h02 – professor propõe revisão

Até o momento da revisão alunos se queixam por estarem vendo novamente o mesmo autor. “Weber de novo? Não aguento mais esse cara!” (aluna exclama)

20h05 professor começa e alunos ficam em silêncio

Alunos confundem ação social com solidariedade do senso comum. Aluno fala “é quando você faz algo pensando não só em você, mas nos outros” (Dificuldade em estabelecer conexões entre individualidade e relações sociais)

Exemplo do professor para esclarecer problema: {Quando você leva um carro para o mecânico. Isso é uma ação social, porque carro e mecânico fazem parte da mesma sociedade. E mais, é uma ação social racional com relação aos fins, você não leva para o mecânico porque ama o mecânico ou porque sua religião diz que isso fará você ir para o céu. Você leva porque é o meio mais eficiente para conseguir consertar seu carro}

Depois disso, professor dá como exemplo dos quatro tipos de ação weberianos os próprios alunos no ato de vir para o colégio.

Aluno reclama: “Já esqueci tudo que ele falou!” (Muita informação?)

Professor aproveita o momento de silêncio e atenção e fala bastante a respeito da racionalização em Weber. Sua eloquência demonstra a afinidade com o conhecimento proposto a ensinar.

Depois procura falar dos tipos de dominação. Carismática, Tradicional e Racional/Legal

Percebi um aluno muito atento à questão. Parecia impressionado com a descoberta. Senti falta apenas do espaço para perguntas. O professor pouco pergunta aos alunos.
Fim da revisão

Avaliação: Questões objetivas e dissertativas, com consulta no caderno e livro. (ANEXO)

Foi o dia em que os alunos se organizaram nas carteiras de maneira mais rápida

Quando os alunos foram pegar os livros, ocorreu um episódio interessante. Eu fiquei perto da estante distribuindo os livros. Não havia livros para todos os alunos. Quando por fim, restava apenas um em minha mão, uma menina estava vindo para pegar, um rapaz cortou a vez e tomou o livro da minha mão. Minha reação foi apenas um olhar de lamento e tristeza. Pouco tempo depois, o rapaz discretamente entregou-me de volta o livro, disse, “num ia adiantar mesmo”.

Alunos fazem a prova em silêncio.

Alunos que não estudaram, ou não estão com paciência, entregam a prova apenas com as questões objetivas respondidas.

Percebo uma ansiedade grande por parte dos alunos em se livrarem o quanto antes daquela situação constrangedora.

Momento em que, opostamente, percebo o professor em estado mais relaxado.

Resta apenas um aluno na sala, ele parece muito desconfortável com isso e apressa-se para entregar logo a prova e não ficar sozinho comigo e com o professor.

7ª Observação Data: 03/10/2011 (segunda-feira)

Turma: 1ª Série/noturno

Ambiente: Sala dos professores

Tema da aula: Não houve

Objetivos, ou plano:

Atividade:

Recursos utilizados:

Descrição dos eventos:

Cheguei ainda na primeira aula e encontrei o professor na sala dos professores passando as notas no livro. Ele demonstrou grande descontentamento com a tarefa. A passagem das notas para o livro é uma atividade enfadonha e consome muito tempo dos professores. Tempo que poderia ser utilizado para melhor preparo das aulas.

Uma professora de outra disciplina havia faltado; por conta disso, o professor de Filosofia “subiu” uma aula.

Interessante fato: aluno J.H. respondeu, na parte dissertativa da avaliação, a mesma resposta para três questões diferentes. **(lógica do jogo?).**

Professor quis me mostrar trabalho que vinha fazendo com alunos de outro colégio. Questão dos jornais: professor pediu para os alunos identificarem qual interesse político poderia ser

associado à passagem do jornal (questão da greve dos correios) anexo. Pediu para que os alunos operacionalizassem o conceito de Ideologia para discutir a questão.

Ele acredita que existe uma grande dificuldade em operacionalizar o conceito de ideologia. Alunos parecem pouco à vontade com a linguagem.

Exemplo de resposta.

Pergunta: Utilize os conceitos de Ideologia e fetichismo para pensar as duas reportagens.

Resposta: “Na reportagem do Estado de São Paulo podemos impregar o Fetichismo, pois escondem sua própria realidade a todo o tempo. Fala sobre seus lucros, preguiça e nada sobre a realidade. No Jornal Vermelho empregamos a Ideologia pois é onde os trabalhadores querem mostrar seu valor, expor suas ideias real.” (cópia integral de resposta de aluno)

As demais respostas se assemelhavam a esta.

Não houve aula na sequência.

Jogos inter-salas e/ou Gincana Cultural

Atividade ocorreu entre os dias: 10 de outubro de 2011 a 21 de outubro de 2011

Descrição dos eventos:

Dia de jogos inter-salas, três equipes: branca, preta e azul. O segundo ano ficou com a branca, o primeiro ano com a azul. Alunas do curso Normal também compõem parte das equipes.

1ª Competição: Grito de guerra.

Os alunos estão bem agitados. A equipe branca possui uma bateria.

Apresentação: Dança de alunas do período matutino

A diretora convidou as meninas da manhã para fazerem uma apresentação de dança. Alguns rapazes gritaram: “Gostasas!”

Realizaram uma apresentação de dança com teor sensual. As meninas dançaram como nos cliques que passam na TV, uma música tecno em inglês. Não consegui captar a letra por causa da acústica do ginásio e pela própria música.

Todas maquiadas e bem sérias.

Alunas do magistério comentam: “os moleques do Branco estão se divertindo”

2ª competição: Pula-pula.

Alunos devem realizar percurso pulando em sincronia, enquanto o aluno de trás segura na cintura do aluno da frente. Praticamente só meninos participam.

Tensão sexual na equipe azul. As meninas e os meninos com problemas em tocar na cintura uns dos outros.

3ª competição: Corrida do feijão

Atividade semelhante à anterior e muito parecida com as posteriores, nas quais os mesmos alunos com melhor desenvoltura física participam e os demais assistem, entediados pela mesmice e satisfeitos por não estarem em sala de aula.

Conversando com o professor, concordamos que o nome Gincana Cultural não estava adequado para aquelas atividades.

4ª competição: Corrida dos sentados

Os alunos devem correr se arrastando sentados no chão.

Equipe azul não quer participar porque não querem sujar as calças. Alguns chamam de frescura. Pode ser que alguns alunos tenham apenas uma calça para trabalhar e vir para a escola.

5ª Competição: Outra corrida

Outra competição semelhante a todas anteriores. Na equipe azul, percebo que as meninas do magistério não competem.

Impressões:

Na primeira semana, fiquei com a impressão de que a gincana era algo completamente sem utilidade pedagógica e de pouco interesse para a pesquisa. Mas percebi algo na segunda semana que me chamou a atenção, foi a competição “**Duelo de dança**”. Nesta atividade, os alunos tiveram um raro momento de domínio da relação pedagógica e isto foi positivo em vários sentidos. Especialmente na questão da autoconsciência deles em relação à escola. De alguma forma, naquele momento, reclamaram o papel de sujeitos e transformaram as regras do jogo da escola.

Alguns alunos que pareciam completamente desmotivados e com pouquíssima energia para a aula se destacaram nesta atividade. Tratava-se de uma apresentação de hip-hop. A música foi ligada, e as três equipes, com seus representantes, dançavam um pouco e abriam espaço para a próxima equipe entrar com novos passos, isso durante a mesma música. Alguns alunos do primeiro ano e outros do segundo dançaram com muita desenvoltura e habilidade. Demonstraram grande domínio daquilo que estavam fazendo.

O aluno W., há pouco tempo atrás, tinha sido questionado em sala de aula a respeito de algo relacionado ao pensamento de Weber. Sua resposta foi significativa. “*Quem sou eu para saber o que ele pensava, eu sou só um Zé Ninguém.*” Mas na apresentação de dança, diante de todo o colégio, sua desenvoltura era outra, seu poder era outro. Foi possível perceber a autonomia relativa dos campos, nos quais variam as hierarquias, os capitais e a relação entre dominantes e dominados.

Na quadra de esportes, alguns alunos que se sentiam acuados diante do discurso do conhecimento escolar se agigantaram e mostraram com bastante empenho que possuem habilidades sociais. Esforçaram-se para apresentar o melhor de si mesmos, e o colégio acabou se envolvendo. Logo, mais alunos e alunas foram se juntando ao pequeno grupo que se apresentava, e pude perceber que aquela dança não era uma simples dança, era um grito de liberdade, era uma reação. A Escola finalmente prestava para socializar os alunos com instrumentos que não poderiam ser apreendidos em outro lugar que não fosse ali.

A ideia era simples, mas não tinha me ocorrido ainda. Não é uma questão de grau de força do enquadramento. Os alunos se apropriam daquilo que lhes serve de mobilização coletiva. Totalmente imersos naquela competição, eles não pareciam estar preocupados com outra coisa que não fosse a dança, e isso era uma vantagem enorme para todos os envolvidos. Era uma competição, mas também era uma parceria, a dança acontecia na relação entre eles, tornava-se mais complexa a cada novo desafio. Ganhava volume, e tornava-se mais interessante conforme eles próprios se desafiavam. Eles finalmente demonstravam autonomia. Não havia mais a tutela de ninguém senão eles próprios na busca pelo aperfeiçoamento. Provaram naquele instante a ilimitada capacidade humana de se aprimorar.

A produção do conhecimento sociológico escolar não pode funcionar de forma completamente diferente daquilo que estava vendo. Sei muito bem que esta pesquisa não é sobre fórmulas didáticas, e sim sobre poder e controle nas relações sociais que realizam a disciplina de Sociologia. Mas aquilo que estava acontecendo era sobre poder e controle na escola e provocava um impacto inegável no que diz respeito à didática. O fluxo (TURNER) provocado pela dança foi capaz de expor as potencialidades latentes daqueles alunos que não estavam alcançando o rendimento considerado alto no campo do conhecimento formal de sociologia. E se esse tipo de motivação estivesse presente na

prática pedagógica da disciplina de Sociologia? Claro que aqui estamos indo além dos limites da disciplina, serve para todas aquelas que possuem ciências de referência.
A dança, tal qual a Sociologia, não se nasce sabendo...

8ª Observação Data: 24/10/2011 (segunda-feira)

Turma: 1ª Série/noturno

Ambiente: 25 alunos e eu

Tema da aula: A ética protestante e o espírito do capitalismo. Max Weber

Objetivos, ou plano: Professor passou texto no quadro sobre a ética protestante e o espírito do capitalismo. A prática de escrever muito no quadro parece estar relacionada a uma ideia de demonstração de conhecimento e interesse em ensinar conteúdos, acordo tacitamente empreendido entre professores e alunos. Questão deve estar relacionada a alguma memória silenciosa da escola clássica.

Atividade: Cópia e leitura de texto passado no quadro sobre “A ética protestante e o Espírito do Capitalismo”

Recursos utilizados: Quadro e giz

Descrição dos eventos:

Típica situação de chamada com distração.

Aluna fez ironia desrespeitosa com o professor. Ele perguntou se “Valéria estava” aluna respondeu: “Não no meu bolso” (**Situação de resistência individual aos procedimentos de controle da escola?**)

- Aluno Z.C. (mesmo da Dança) percebeu e corrigiu discretamente um erro de ortografia do professor no quadro.
- percebi um aluno do meu lado escrevendo com o caderno completamente na horizontal. Escreve corretamente. Mas não na vertical, tentei imitar e não obtive sucesso.
- incluindo um dos estagiários, cinco grupos de conversa se formaram na sala. Só houve cópia de texto na aula.
- Aluna reclama da quantidade de texto passado no quadro: “Vou lá no PROCON denunciar você, professor!”

Cópia do conteúdo passado no quadro:

A ética protestante e o espírito do Capitalismo

Max Weber

Um dos trabalhos mais conhecidos de Weber é a ética protestante e o espírito do Klismo, no qual ele relaciona o papel do protestantismo na formação do comportamento típico do Klismo ocidental moderno.

Weber parte de dados estatísticos que lhe mostraram a proeminência de adeptos da reforma protestante entre os grandes homens de negócios, empresários bem sucedidos e “mão de obra” qualificada. A partir daí, procura estabelecer conexões entre a doutrina e a pregação protestante, seus efeitos no comportamento dos indivíduos e sobre o desenvolvimento capitalista.

Weber descobre que os valores do protestantismo como a disciplina ascética, a poupança, a austeridade, a vocação, o dever e a propensão ao trabalho atuaram de maneira decisiva sobre as pessoas. No seio das famílias protestantes, os filhos eram criados para o ensino especializado e para o trabalho fabril, optando sempre por atividades mais adequadas à obtenção de lucro, preferindo o cálculo e os estudos técnicos ao estudo humanístico. Weber mostra a formação de uma nova mentalidade, um ethos – valores éticos propícios ao Capitalismo, em flagrante oposição ao “alheamento” e as atitudes contemplativas do catolicismo, voltadas para a oração, sacrifício e renúncia da vida prática.

Um dos aspectos importantes desse trabalho, no seu sentido teórico, está em expor as relações entre religião e sociedade e desvendar particularidades do Capitalismo também, pode-se verificar como Weber aplica seus conceitos de ação social e relações sociais.

Espírito do Capitalismo

- lembra-te que tempo é dinheiro
- lembra-te que crédito é dinheiro
- lembra-te de que o bom pagador é dono da bolsa alheia
- lembra-te que dinheiro gera dinheiro

Ser capitalista é, antes de tudo, não ser uma pessoa avara, mas ter uma vida disciplinada ou ascética, motivada pelo sentido do dever, pela honestidade e pela dedicação ao trabalho. Trata-se de uma ascese no mundo, ou ascese intramundana. Ascese é o comportamento típico de um monge que leva uma vida dedicada à oração e à penitência. No caso do capitalismo a ascese é praticada no trabalho.

Ética Protestante:

Lutero: para Lutero, a salvação das pessoas não vinha do fato de elas se retirarem do mundo para rezar, ao contrário, quanto mais os indivíduos aceitassem Deus (vocação) e as cumprissem com disciplina, mais aptos estariam para serem salvos.

Calvino: De acordo com a doutrina calvinista, todos os homens nascem predestinados por Deus para a salvação ou para a condenação. Somente Deus, na sua sabedoria e bondade eterna sabe escolher quem será salvo. Tudo depende de Deus.

A pregação advinda da práxis moral do calvinismo recomendava que o indivíduo tivesse como dever considerar-se salvo e, além disso, considerar o trabalho profissional sem descanso como meio mais eficiente para conseguir esta autoconfiança. Assim, Calvino deu um estímulo psicológico para a dedicação sistemática ao trabalho como centro da conduta de vida: racionalização metódica.

9ª Observação Data: 31/10/2011 (segunda-feira)

Turma: 1ª Série/noturno

Ambiente: 24 alunos e eu

Tema da aula: Ética protestante em Weber

Objetivos, ou plano:

Atividade:

Recursos utilizados:

Descrição dos eventos:

O professor está bem cansado, graças à mudança de casa que teve que realizar no final de semana. Ele me perguntou se não havia nenhuma lei que lhe concedesse tirar um dia de folga para fazer a mudança. Eu disse que achava que sim.

Hoje ele tentará explicar o texto sobre Weber que passou na aula anterior.

Aula:

Professor aproveitou o que estava escrito no quadro da aula anterior, “Ser Social” (Filosofia). Ele disse que daria 10 pontos a quem respondesse o que é ser social. {O que é ser social? ganha 10 pontos.}

Alunos demonstraram algum interesse em arriscar responder.

Aluno da ponta esquerda, T., procurou dar uma resposta baseada na aula anterior. Os demais alunos não gostaram do que T. fez, e reprimiram-no com gritos e gestos. Ele pareceu ser tímido e não gostou da reação geral.

Aluno J.H. pediu para ligar o ventilador (hiperativo – em outra oportunidade, professor já havia comentado que é um aluno que não se concentra e bagunça muito, mas no emprego o patrão diz que ele é exemplar, excelente)

Professor inicia a explicação e alunos prestam muita atenção no momento em que ele explica como Weber utiliza a estatística entre católicos e protestantes.

Aluno L. soube responder o que era a reforma protestante. (Importante complementaridade das disciplinas humanas, especialmente história e filosofia)

Alunos se interessam, mas se dispersam com perguntas sobre o contexto. Aluno quer saber se Lutero foi antes de Hitler.

Outro aluno relacionou a discussão com a Igreja Universal e a venda de indulgência.

Professor falou a respeito da importância do protestantismo na tradução da Bíblia do Latim para o alemão.

Pergunta problema 1:

{Mas isso tem a ver com o quê? Seguir o Lutero e ficar mais rico?}

A chave da resposta está na mudança da noção de trabalho.

Alunos ficaram bem atentos com a narrativa fluente do professor, sabendo relacionar a interpretação bíblica com a noção compreendida e explicitada por Weber da ética protestante. Alunos parecem ansiosos para participar.

Professor utilizou a ideia de estigma do trabalho para entender a realidade sob a perspectiva católica. {Trabalho é um castigo, coisa dura e ruim}

Contrastou imediatamente com a noção de Dom e vocação própria da ética protestante. {O trabalho dignifica, edifica o homem. Quem trabalha é sério.}

Seguiu com uma pergunta para os alunos

Pergunta problema 2. Numa empresa, que tipo de empregado seria melhor, um que acha que o trabalho é castigo ou é um dom?

Como salvar almas?

Trabalhar duro, não ostentar e exercer a vocação em uma atividade profissional.

Fim da primeira aula. Iniciou-se uma discussão. Alunos problematizando e discutindo o assunto. O sinal realmente interrompeu o aprendizado desta vez.

2ª aula, retorno complicado, poucos alunos na sala

Meninos negros brincando com a cor, se ofendendo. “Você é burro, porque é preto!” – “E você, seu negão?” (ambos eram negros e se ofendiam com argumentos racistas, mas pareciam se divertir com isso)

Professor retoma a ideia deixada na aula anterior.

Alunos se esforçam para entender

Ao debruçar-me na carteira chamei a atenção dos alunos que se distraíram e mexeram comigo, isso atrapalhou o andamento da aula.

Professor seguiu utilizando bons exemplos.

Aluno L. participa bastante da aula. Percebo que vários outros apresentam grandes dificuldades para entender.

Professor passa a falar de Calvino e da predestinação.

Aluno quis saber qual foi a reação da Igreja Católica frente à reforma protestante... (**outra intersecção com a disciplina de história**)

Termina a aula com o sinal, antes que pudesse responder.

10ª Observação Data: 28/11/2011 (segunda-feira)

Turma: 1ª Série/noturno

Ambiente: 25 alunos e eu

Tema da aula: Trabalho, Mais-valia e salário.

Objetivos, ou plano: O objetivo era induzir os alunos a refletirem sobre o processo de produção no regime capitalista, através de um exercício de simulação e imersão na realidade de uma fábrica, nos papéis de proletário e capitalista. No caso exemplar, uma fábrica de cachorro-quente.

Atividade: Atividade especial, inspirada no trabalho elaborado e experimentado pela equipe Sociologia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UNESP Campus - Marília¹⁰⁰, organizada em parceria com os estagiários e com o professor de Filosofia. **Título:** Oficina de linha de montagem. **Descrição:** Confeção

¹⁰⁰ A mostra didática da atividade foi apresentada pelo grupo PIBID Sociologia da UNESP de Marília - sob coordenação das professoras Drª Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Maria Valeria Barbosa Veríssimo- no II ENESEB, Curitiba 2011.

de cachorro-quente em linha de montagem. Simulação do processo de fabricação, venda e assalariamento.

Recursos utilizados:

Descrição dos eventos:

Um desencontro de informações fez com que o professor Y só saísse para comprar os ingredientes em última hora. Por isso, houve um ligeiro atraso no começo da atividade. Os alunos demonstram grande ansiedade para começarem a atividade. Reparo, mais uma vez, em como o ambiente físico da escola poderia ser mais agradável, design, acústica, conforto e ergonomia. O professor de Filosofia T.B. cuida da turma, enquanto aguardamos o professor Y. Começa a atividade. Devido à minha participação ativa, não poderei escrever o relato ao vivo.

Relatório pós atividade:

Infelizmente, por se tratar de uma das últimas aulas regulares do ano letivo, só foi possível coletar dos alunos um relato pessoal da atividade após a oficina. Ainda assim, esses relatos possuem importantes dados a respeito do entendimento imediato dos alunos em relação ao tema. Tais informações são de grande auxílio para a condução dos trabalhos seguintes do professor. Na fase de instrumentalização teórica, a aula poderia ser dirigida no sentido de discutir os pontos-chave, claramente expostos pelos alunos em seus relatos da atividade de oficina.

Percebi que a atividade provocou um envolvimento muito superior ao que vinha observando nos momentos anteriores. Isso surpreendeu o professor e os estagiários também. Da desorganizada, desmotivada e por vezes debochada baderna típica das chamadas no início das aulas, vimos uma criativa e eficaz organização, plenamente realizada pelos alunos, previamente distribuídos em diversas funções da fábrica imaginada.

A aula anterior à realização da oficina foi utilizada para a distribuição das funções dos alunos. Logo após explicar que iríamos participar de uma atividade diferente, o professor começou a interpretar o dono de uma fábrica que iria contratar funcionários para sua fábrica de cachorros-quentes. Os alunos, cétricos e debochados, a princípio, começaram aos poucos a se envolver na brincadeira. O professor apresentou os cargos disponíveis, sem, obviamente, dizer qual seria a remuneração. Apenas informou que haveria cargos de gerência, de serviço e de operação, sendo que os primeiros necessitavam de ensino superior completo, pós-graduação e bom currículo. O segundo grupo seria ocupado por quem houvesse concluído o Ensino Médio, e ao terceiro bastava ter o ensino fundamental completo. Como essa distribuição não seria possível, dado o fato de serem todos igualmente alunos do Ensino Médio, o professor utilizou o critério que ironicamente chamou de meritocrático. Ele dividiu os alunos de acordo com as notas em Sociologia do terceiro bimestre. Utilizou um critério claramente irrelevante para o desempenho das atividades propostas. Isso foi intencional, sua ideia seria justamente a de trabalhar, mais tarde, a noção de meritocracia, de especialização, de instrução e mercado de trabalho e de reprodução da divisão de classes com os alunos.

Uns demonstraram revolta, outros desinteresse, e alguns poucos acharam interessante esse critério, dando tom de realismo à brincadeira. Aos poucos, a maior parte dos alunos, dos bagunceiros aos apáticos, começou a se envolver. O aluno J.H. não havia obtido nota suficiente para ocupar um cargo superior, mas ele insistia que deveria ser o gerente operacional, “era seu sonho, havia nascido para isso”, mesmo que fosse rapidamente naquela fantasia. O professor, interpretando o executivo, disse que daria uma chance ao rapaz, por ele ser obstinado e para que servisse de exemplo para os outros de que é possível vencer na vida, mesmo vindo de baixo. (Achei simplesmente genial a sacada, e lembrei do filme “À procura da felicidade”, 2006).

J.H. foi a única exceção. Aos demais não foi concedido nenhum tipo de troca de nível. Quem possuísse nota abaixo de 7, seria operário, quem estivesse entre 7 e 8 ficaria com os cargos de serviço, e quem estivesse acima de 8, com os cargos de gerência. Os mais fortes fisicamente foram convidados a desempenharem os papéis de segurança – a princípio dois alunos, depois três.

Na tabela a seguir, uma demonstração dos cargos e das respectivas remunerações. Lembrando que os alunos não sabiam qual seria a remuneração deles. Aliás, não sabiam direito se seriam remunerados, sabiam o mínimo dispensável e alguma coisa ou outra com base no que perguntavam.

Função	Quantidade	Salário
Gerente Operacional	1	R\$ 40,00
Gerente Financeiro	1	R\$ 40,00
Supervisor	1	R\$ 20,00
RH	1	R\$ 20,00
Controle de qualidade	1	R\$ 20,00
Total com mão de obra de gerência		R\$ 140,00
Montador cortador	1	R\$ 10,00
Montador maionese	1	R\$ 10,00
Montador milho	1	R\$ 10,00
Montador ervilha	1	R\$ 10,00
Montador batata palha	1	R\$ 10,00
Montador molho	1	R\$ 10,00
Montador salsicha	1	R\$ 10,00
Fechador do lanche	1	R\$ 10,00
Faxina	2	R\$ 10,00
Embalador	1	R\$ 10,00
Custo total de mão de obra dos operários		R\$ 110,00
Caixa	1	R\$ 15,00
Serviço de garçom	2	R\$ 10,00
Supervisor	1	R\$ 20,00
Segurança	3	R\$ 15,00
Custo total com equipe externa		R\$ 90,00

Foram programados 23 cargos para os alunos. Isso foi feito com base na média de alunos que estavam comparecendo às últimas aulas, um número em torno de 25 a 30. Os alunos que não fossem desempenhar nenhum cargo assistiriam à atividade e seriam responsáveis pela confecção de relatórios sobre o que haviam visto. No momento da realização, decidimos mudar a função desses alunos, eles participariam da atividade como desempregados, ou exército industrial de reserva.

Para não ter que trabalhar, ou participar da atividade, alguns alunos fizeram questão de se enquadrar nesse grupo, como se isso fosse uma grande vantagem dentro de outro jogo maior, o da Escola. Neste jogo, muito mais intenso na vida de todos os alunos, a Escola representa alguma espécie de tortura diária da qual devem escapar para obter sucesso. Os mais safos são aqueles que burlam seus mecanismos de controle, matando aula, colando etc. Este grupo de alunos, embora resistentes à atividade, como de costume, demonstrou gradualmente maior curiosidade e, finalmente, quando a atividade começou para valer, eles participaram como os demais. Comportaram-se como os marginais do restante da sala, o que de fato representou uma excelente simulação do papel que lhes foi atribuído. Sendo ignorados pelo restante da sala, eu estava esperando que eles fossem abandonar da atividade, deixando a aula. Mas a curiosidade deve ter sido maior, todos permaneceram até o final da atividade, e a maior parte deles lutou para se integrar ao grupo. Inclusive, alguns alunos de outras turmas, que estavam em aula vaga, se aproximaram para observar a atividade.

Mais tarde, depois de iniciada a atividade de confecção dos lanches, contando com alunos que estavam no papel de desempregados, uma situação chamou muito a atenção: o aluno K. se ofereceu para trabalhar no lugar de alguém da montagem do lanche por metade do salário. O Y aceitou prontamente, demitindo a aluna M. para empregar K., por metade do salário.

Depois de distribuídas as funções, nos deslocamos da sala de aula para a cozinha do colégio. As funcionárias do refeitório gentilmente haviam cozido as salsichas e esquentado o molho de tomate. O restante da montagem ficaria a cargo dos alunos.

Logo que chegamos, fiquei especialmente surpreso com o aluno J.H., que desempenhava o difícil papel de Gerente Operacional. Aquele mesmo aluno que demonstrou, nas observações anteriores, grande impaciência com a aula, revelando-se hiperativo e desconcentrado dentro da sala de aula, em pouquíssimo tempo conseguiu, com a cooperação dos colegas, organizar a linha de montagem, deixando cada colega na devida posição. Ele liderou e coordenou todas as atividades, simultaneamente. Após o término da experiência, percebemos o quanto este aluno havia se dedicado à atividade, envolvendo-se completamente com o papel a ele atribuído. Ele ficou muito ansioso para entender a atividade.

A fábrica era imaginada, o dinheiro era de um jogo de tabuleiro. Mas os lanches eram reais, e isso provocava nos alunos certa euforia. Penso que até chegarmos de fato na cozinha, alguns deles ainda não estavam acreditando que aquilo iria acontecer. Era algo realmente inesperado para mais uma noite rotineira na escola.

Os próprios alunos organizaram a sequência de carteiras, forraram as mesas, distribuíram as etapas da linha de forma que o lanche pudesse ser produzido no menor tempo e com o menor desperdício possível. Era como se todos ali fossem muito bem familiarizados com a linha de montagem tipicamente fordista! Pois era inegável a capacidade dos alunos, que em menos de cinco minutos esgotaram os ingredientes e transformaram todo aquele esforço em 40 belos cachorros-quentes embalados, demonstrando para nós, e para eles mesmos, toda a potência do

trabalho coletivo, racionalmente planejado para a maior eficácia. Cientes de que iriam se beneficiar daquele gostoso lanche em hora oportuna, eles capricharam na confecção.

Os alunos também poderiam ser demitidos durante o curto processo. Se isso acontecesse, aqueles que estavam apenas assistindo seriam contratados. Na prática, isso se desenvolveu de forma muito interessante. Os alunos que não tinham nenhum cargo específico ficaram em um banco, sentados observando. Se algum deles se levantasse, o aluno segurança era instruído a expulsá-lo da cozinha. Eles eram chamados pelos próprios colegas que estavam trabalhando de vagabundos, mendigos, ralé. Quando algum aluno era demitido, um deles era convidado a substituí-lo. Uma situação interessante, ocorreu: a aluna M., responsável pelo caixa do restaurante, pediu para ir ao banheiro e beber água, enquanto os demais estavam cuidando do preparo dos lanches. Os alunos que estavam cuidando do portão da fábrica (refeitório) disseram para ela que não poderiam deixar porque não haviam recebido nenhuma instrução quanto a poder deixar sair. (fiquei impressionado em como eles eram capazes de imitar o *habitus* policial. A atuação era perfeita, os braços cruzados, a intimidação corporal, a linguagem). Eu intervim e disse, “podem deixar, ela pode ir beber água”. Então eles a liberaram. Dei a ideia para o Y de demiti-la por justa causa. Ele gostou da ideia e quando a aluna voltou, disse para ela passar primeiro no RH. Ele havia combinado que, quando ela voltasse, o aluno do RH deveria demiti-la, alegando que ela começa saindo para beber água e ir ao banheiro, daqui a pouco vai ser para comer, beber, fumar, telefonar para as amigas, assistir novela etc. Outra aluna já ocupava seu lugar no caixa quando ela voltou. Ela reclamou e disse em tom de brincadeira que ia entrar na justiça do trabalho.

Quando todos os lanches estavam prontos, o aluno responsável pelo cargo de garçom começou a andar em direção aos demais colegas para efetuar a entrega. Esse foi o momento mais tenso da atividade. Foi quando interviemos com a palavra de ordem: “Ninguém toca nestes lanches! Isto é propriedade de empresa! Eles não serão dados, serão vendidos, e vocês os comprarão com os seus salários.” O professor Y estava completamente imerso no papel do dono e diretor da fábrica. Eu e os demais estagiários figurávamos como acionistas, que nada fazem além de desfrutar do lucro eterno sobre a produção, após o investimento inicial. Ele comandou aos alunos seguranças da fábrica que guardassem os lanches e não deixassem ninguém pegar.

Ele explicou que só poderiam pegar os lanches depois de comprarem com o dinheiro que receberiam como salário, pelo trabalho desempenhado. Havia um aluno que estava encarregado de pagar os demais, este era o Gerente Financeiro. Quando apresentamos a ele a tabela com os salários, ele se assustou, achando que ia dar confusão com a diferença de salário. Afinal, todos tinham trabalhado bastante; inclusive, alguns daqueles que iriam receber o menor salário, como os faxineiros, tinham claramente trabalhado mais do que outros com salário maior. Dissemos que ele se resolvesse com os trabalhadores, era o gerente financeiro para isso, se quisesse poderia reduzir do próprio salário para distribuir entre os colegas. Dispunha de R\$ 340,00 para pagar todos os colegas, só não poderia mexer nos salários de seus superiores e dos seguranças. Ele pediu para aumentar o salário dos colegas, mas sem reduzir o dos demais. Isso, dissemos que era impossível. Foi interessante notar que ele realmente demonstrou insatisfação com a situação, achou aquilo injusto, mas fez como estava na tabela, sem alterar as remunerações. Pediu, antes de entregar os salários, que os seguranças ficassem com ele. Chamou um por um e foi efetuando os pagamentos.

Foi um momento de ansiedade entre os alunos. Os lanches estavam prontos, aqueles que recebiam iam até o caixa e pediam seu lanche. E aí a surpresa desagradável, o lanche custava R\$ 20,00. Apenas seis alunos, o dono e os acionistas teriam condições financeiras, após o trabalho, de comprar o lanche que todos juntos produziram. Se os operários quisessem um lanche, tinham de juntar seus salários e dividir um cachorro- quente e um copo de refrigerante em dois.

A revolta foi geral. O aluno K. (aquele que havia vendido sua força de trabalho por metade do salário) tomou um lanche da mão do garçom. E saiu gritando, dizendo que o jeito era roubar. Houve até um princípio de confusão. Os meninos que estavam interpretando os seguranças correram em sua direção e quase houve briga de verdade. A atividade encerrou aí. Eu pedi que ele esperasse e devolvesse o lanche. Então o Y começou a falar. Explicou a finalidade da atividade, dando rápida noção de mais-valia e deu como exemplo uma fábrica de automóveis no qual o operário, no final do mês, não recebe um salário suficiente para comprar o produto de seu esforço. Falou a respeito da divisão do trabalho e da possibilidade de entendê-la tanto de uma perspectiva funcionalista quanto de uma perspectiva crítica. Informou que cada um deveria escrever um relatório da atividade, contando o que fez, como se sentiu, o que aprendeu e o que chamou a atenção. Parabenizou todos os alunos pela excelente participação e pediu para que o aluno garçom servisse a todos.

Rapidamente eles se serviram, e a paz voltou a reinar no ambiente. Mais descontraídos e satisfeitos com o lanche, que realmente tinha ficado saboroso. Aproveitei para me despedir deles, oferecendo a sobremesa (bombons). Pedi permissão para copiar os relatórios deles a respeito da atividade (ANEXO).

Folha salarial total da fábrica	R\$ 340,00
Custo declarado com material, impostos, taxas	R\$ 100,00
Lanches Produzidos	40 unidades
Preço do Lanche	R\$ 20,00
Faturamento Líquido	R\$ 360,00

A diferença em termos de interesse, envolvimento e comprometimento com a atividade desempenhada pelos alunos na oficina nos fez pensar a respeito da ineficiência dos métodos mais comuns de apresentar as perspectivas sociológicas para os alunos. No sentido de que não é o desinteresse dos alunos para com o conhecimento sociológico que implica maiores desafios para a realização de uma disciplina que efetivamente socializa conhecimentos científicos, mas sim os recursos mais utilizados nas escolas e o acesso, em caráter universal, ao conhecimento em seu processo de produção, transmissão e resposta. No caso, percebemos o quanto uma atividade como a oficina da linha de montagem pode facilitar a comunicação e estimular o raciocínio sociológico.

O que já pode servir de objeto de problematização, pois nem sempre o aluno com a melhor nota no bimestre é o mais apto para o cargo, nem sempre a qualificação exigida é adequada para o cargo. Traçando um paralelo entre as formas de seleção do mundo do trabalho e o critério utilizado para distribuir os cargos mais bem remunerados na oficina, podemos

problematizar a questão da hierarquia dos valores sociais legitimada pela escola e pelo trabalho (BOURDIEU e PASSERON, a Economia das trocas simbólicas; Economia das trocas linguísticas; A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino). Também é possível discutir a questão das habilidades e das competências e, talvez o mais importante - especialmente no ensino médio -, um aspecto fundamental da ideologia em Marx, que é seu papel de assegurar a legitimidade da desigual remuneração entre os proletariados diretamente ligados à produção e seus gerentes mobilizando trabalhadores contra trabalhadores. (Acho que esta discussão existe em Lukács e Kosic, além do próprio Marx)

(o que me faz crer na ideia de que os alunos possuem conhecimentos práticos sobre a sociedade e o mundo do trabalho que devem ser levados em consideração no momento de elaborar um currículo ou planejar uma aula de sociologia)

Nas palavras do professor Y: “A simulação proposta pela oficina levou os alunos a questionarem as condições em que se desenvolve o trabalho industrial, a organização desse tipo de trabalho, as regras dentro da fábrica e as distribuições de funções e ganhos. Ao incorporarem e praticarem os diferentes papéis sociais dentro de uma fábrica, os alunos vivenciam uma prática pedagógica dinâmica que, ao final, os fazem refletir sobre as condições de trabalho nas sociedades capitalistas e questionarem essas mesmas condições.” (BARALDI, 2011)

Ele continua afirmando que: “Ao realizar as atividades propostas, os alunos se alegram e se frustram. Esse envolvimento emocional faz com que queiram entender as situações vividas, além de criar um clima amistoso e de confiança entre professor e alunos, rompendo as distâncias entre eles, pois ambos estarão “brincando” juntos. Assim, a oficina atinge seu objetivo: despertar nos alunos o interesse em entender e explicar as experiências sociais proporcionadas na realização da Oficina, que correspondem a situações próximas da experiência social concreta das classes sociais segundo a teoria sociológica clássica em questão” (BARALDI, 2011).

APÊNDICE B

Diário de Campo do Marista

1ª Observação Data: 10/04/2012 (terça-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 33 alunos bem distribuídos entre meninos e meninas. Todos uniformizados

Tema da aula: Tipos de Solidariedade de Durkheim

Objetivos, ou plano: Professor passou pequeno texto no quadro sobre os tipos de solidariedade de Durkheim. Sua aula foi para discutir os dois conceitos de Solidariedade Mecânica e Orgânica.

Atividade: Explanação atenta. Palestra do professor

Recursos utilizados: Quadro e giz

Descrição dos eventos:**Pré aula:**

Aguardo a chegada da diretora educacional Marize Rufino para que possa entrar no colégio. Enquanto isso, espero na recepção. Um crucifixo, um quadro de São Champagnat e uma estátua de Maria marcam claramente a influência católica do local.

Começou um coro, cantando algo de Maria. Esse parece ser o sinal para a entrada. Ainda não pude entrar, aguardo a permissão. Como a diretora não chegou, possivelmente eu devo perder a primeira aula. Mas ainda posso conhecer o professor.

AULA:

Minutos depois, Marize me colocou em sala de aula. Trata-se do 1º C, e o professor se chama X. Ele me recebeu com boa vontade e logo me apresentou para a turma.

Retomando o assunto: mais-valia relativa e mais-valia absoluta. Imaginei que estávamos mergulhando em Marx do Capital. Mas tratava-se de uma revisão da aula anterior que era sobre trabalho.

Tema de hoje é Durkheim “Da divisão do trabalho social”

Alunos atentos à explicação eloquente do professor. Ele exemplifica através das ideias que se tem de trabalho em diferentes sociedades. Percebo que ele encaminha sua aula muito atento às expressões faciais dos alunos. Parece que procura buscar em suas faces um termômetro do que está falando.

Faz várias perguntas aos alunos diversos. Desde o último da ponta esquerda ao primeiro da ponta direita.

QUADRO:

Durkheim: “Da divisão do trabalho Social”

- Solidariedade Social – União entre indivíduos que formam uma coletividade (grupo/ comunidade/ sociedade)
- 2 tipos de solidariedade. 1) Solidariedade Mecânica – união entre os indivíduos deriva de crenças, sentimentos e tradições, comuns aos membros da sociedade. EX: sociedades pré-capitalistas. 2) Solidariedade Orgânica – união deriva da interdependência entre os indivíduos para que realizem as atividades. EX: sociedades capitalistas

Aluno J. chega à ideia de que os indivíduos têm que se ajudar para sobreviver {Menos a ideia judaico-cristã de ajuda e mais a ideia de cooperação} (Familiaridade com o conhecimento do autor)

Alunos me parecem bem interessados

O inspetor entra na sala e chama dois alunos que entregam algum tipo de documento. Professor brinca com ele.

Para a solidariedade mecânica deu o exemplo de um ventilador.

{O laço que vai manter a sociedade unida não é a divisão do trabalho, mas é o que as pessoas acreditam. A união se faz pelas crenças.}

Lembrou da não separação entre trabalho e lazer nas sociedades tribais! Divisão tradicional do trabalho.

Recomendou o filme Xingu para exemplificar e lançou para os alunos: {O que mantinha a sociedade feudal coesa?}

Aluna responde tímida “a Igreja?”. Ainda relacionou com a reforma protestante.

Solidariedade Orgânica

{cada órgão é diferente e cada um tem uma função diferente}

{especialização}

Aluno J. pergunta se a Sociedade muda (de orgânica para outra coisa). Professor responde imediatamente que ela se complexifica.

Deu exemplo da divisão dos poderes na política. diferença entre o absolutismo e o republicanismo.

Deu exemplo da complexidade da escola. Vários agentes com especialidades diferentes.

Exemplo do futebol (até do time do Londrina)

União mecânica – amigos

União orgânica – profissionais

Exemplo para as meninas

{Sábado, você não tem nada para fazer e está bem triste no facebook...} O sinal tocou e não pôde terminar o exemplo.

Pós aula:

Comentei com o professor a respeito da escola ser confessional. Mas ele disse que não há interferência.

2ª Observação Data: 12/04/2012 (quinta-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Correção do trabalho passado em aulas anteriores

Objetivos, ou plano: Professor discutiu a correção dos trabalhos que havia passado em aula anterior. Aproveitou para fechar a discussão inicial sobre trabalho na perspectiva sociológica.

Atividade: Revisão da correção de trabalhos. E conversas individuais com o professor caso houvesse necessidade.

Recursos utilizados:

Descrição dos eventos:

Pré Aula:

Notei, no mural do corredor, um panfleto da PUC a respeito de um programa de Iniciação Científica para os alunos do Ensino Médio com bolsa. (www.pucpr.br/pesquisacientifica) [O fato de não haver em nenhum momento encontrado coisa parecida no IEEL ou no G.Martins, e depois ver que no PGD a ligação das escolas particulares com as universidades particulares é real, só levou a crer que a importância das atividades de extensão da UEL devem ser mais intensas entre as escolas públicas na luta contra as disparidades educacionais, na questão ao acesso às esferas superiores de Ensino. Mais investimento, mais pessoal, mais atenção são as palavras de ordem. E contrariamente ao que vinha imaginando, as escolas privadas não estão assim tão esquecidas pela Universidade]

Outro aviso informa como os alunos podem acessar na biblioteca modelos de trabalho nas normas da ABNT. [Proximidade universidade e escola]

Aula:

Entrega de trabalhos.

Professor avisa que se pegar alguém fazendo tarefa de outra disciplina, ou brincando no celular, vai tirar da sala. Alunos meio falantes no momento.

Professor me entrega uma cópia da atividade valendo 3.0.

A primeira questão pede para o aluno identificar a visão de trabalho veiculada no mito fundador do Gênesis, relacionando isso com a História.

A segunda questão, sobre trabalho em Marx, pergunta se existe a possibilidade do desaparecimento do trabalho decorrente do progresso técnico. (inspirado em tema da redação da FUVEST)

A terceira questão utiliza um texto do Tomazi sobre trabalho na sociedade greco-romana como inspiração e pede que os alunos elaborem um texto sobre as características do trabalho na contemporaneidade.

Respostas:

Questão 1 – {Muita gente falou sobre a perspectiva religiosa do trabalho, primeiro o castigo e depois algo valoroso}

Professor expôs seu método. Dizendo que coloca questões de 3 níveis.

Questão 2 – Fazer uma comparação entre Marx e Simões

Na perspectiva sociológica, como se pensa o trabalho em essência. {o trabalho é a interação com a natureza, não é possível desaparecer, pois o homem tem que transformar a natureza para sobreviver.}

Questão 3 – Qualquer sociedade estabelece diferentes valores para os diferentes trabalhos, intelectual e braçal. Ênfase na supervalorização do trabalho físico. Diferença com o trabalho intelectual.

Professor procurou dar exemplo com a faxineira do Marista. Alunos parecem incomodados com o exemplo. Um deles se manifestou, “eu cumprimento a faxineira”

Professor comenta a respeito de atividade de pesquisa que pretende realizar sobre lixo e em seguida sobre redes sociais. O problema parece ser que o Marista cobra dos alunos uma taxa para participarem.

Professor passa de fileira em fileira perguntando se alguém tem problema com o trabalho. Alunos levam suas questões na mesa do professor.

Alunos acharam o trabalho difícil. Fizeram em duplas, mas os dois que conversaram comigo a respeito do trabalho gabaritaram as provas.

Professor informa que na próxima aula discutirão taylorismo e fordismo.

Ritmo bem acelerado!

3ª Observação Data: 17/04/2012 (terça-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Taylorismo, Fordismo e ToyotismoI

Objetivos, ou plano: Instrumentalização da discussão com introdução ao taylorismo. Ênfase na racionalização do trabalho e na questão do aproveitamento do tempo produtivo.

Atividade: Apresentação de slides e palestra.

Recursos utilizados: Data- Show e quadro eletrônico

Descrição dos eventos:

Pré Aula:

Sala dos professores: Grandes mesas, mais duas saletas anexas. Uma delas tem a porta com a inscrição “Monografia”. Cada professor possui seu armário, e é na sala dos professores que cada um pega seu guarda-pó (Comparando com a infraestrutura do IEEL e do G. Martins, diferença muito grande em questão de conforto, estética, acústica, espaço)

Aula

Professor começa a aula e alunos ficam bem atentos. Informa que a aula acontecerá em outra sala, pois ele vai passar um Power Point.

Todos os alunos estão presentes

Caminhamos todos tranquilamente pelo largo corredor até a sala que fica no final dele.

13 minutos foi o tempo necessário para toda a acomodação.

Professor utiliza quadro eletrônico sensível ao toque para passar seus slides sobre o sistema taylorista e fordista.

{Uma humanidade que produz muito mais do que se pode consumir, essa é a lógica da mais-valia}

Boa parte dos alunos faz anotações enquanto o professor vai palestrando.

{paradigma – forma de explicar}

Relacionou o que estava explicando com a ideia de liquidez de Bauman.

Falou da ampliação da hierarquia dentro das empresas e dos países complexificando a divisão social do trabalho.

Aluno perguntou: “A nossa sociedade é consumista hoje por causa disso (taylorismo)?”

Resposta do professor: {Não, as propagandas, indústria cultural e ideologia fizeram iso}

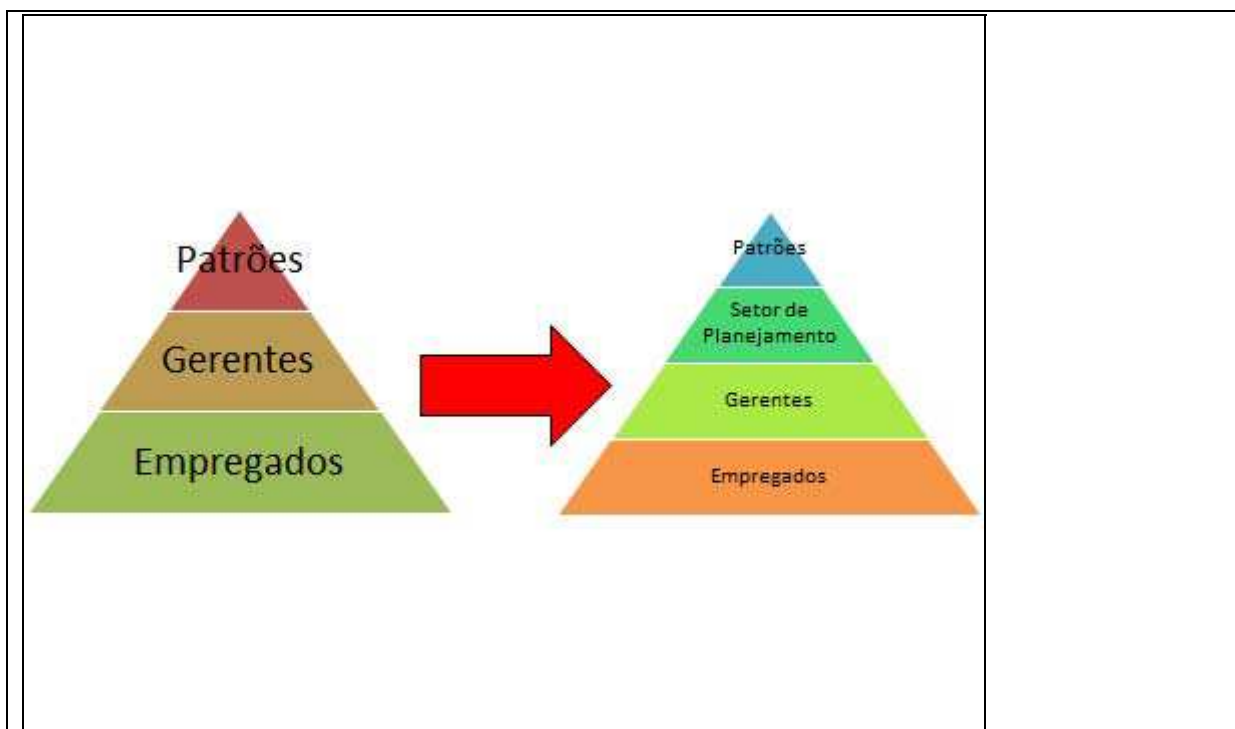
{Como Marx chama essa intensificação?}

Alunos respondem rápido: “Mais-valia”. Só não parece existir grande consenso se é relativa ou absoluta.

OBS: Slides muito bonitos, bem feitos, com cenas de “Tempos Modernos” (CHAPLIN, 1938) como plano de fundo.

Taylor: problema na perda de tempo. Planejando o trabalho. (ociosidade sistemática)

SLIDE



Aluno pergunta se, ao criar especializações, não se criam novas classes? [Acredito que tal pergunta-chave é uma manifestação do raciocínio sociológico já despertado no aluno]

Professor responde de três grandes perspectivas:

Marx: Não

Weber: Novos status

Durkheim: complexificação da solidariedade orgânica.

Ênfase na separação entre saber e fazer. Falou da ameaça como método de punir os operários.

Professor perguntou: {Quem não tem celular?}. Ninguém levantou a mão.

Perguntou em seguida: {Quem consegue falar ao telefone e usar o computador ao mesmo tempo?} Quase todos levantaram as mãos.

Deu exemplo do callcenter da Vivo. (um minuto para atender pré-pago e muito tempo para atender contas mais caras)

Exemplo muito pertinente.

Alunos fizeram várias perguntas. Isso devido à proximidade com a realidade imediata deles.

Aluno J. pergunta se o operário especializado sabe fazer as outras atividades.

Professor prontamente associa a alienação em Marx (com a ponderação {Isto é Marx falando})

Fim da aula.

4ª Observação Data: 19/04/2012 (quinta-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Taylorismo, Fordismo e ToyotismoII

Objetivos, ou plano: Discussão sobre o fordismo. Apresentação de suas características fundamentais e exibição de trechos do filme “Tempos Modernos”

Atividade: Apresentação de slides, palestra e exibição de filme.

Recursos utilizados: Data- Show, quadro eletrônico e trechos do filme “Tempos Modernos”

Descrição dos eventos:

Pré-aula:

07:48 – Pedi um chá mate na cantina e foi possível pagar com cartão. O espaçoso pátio do colégio está completamente vazio, com exceção de um aluno do 2º ou 3º ano que, sentado em outro canto da cantina, mexe em seu celular, completamente imerso em sua virtualidade. Possivelmente ele está atrasado para a aula e só poderá entrar na 2ª aula, às 8h.

Existem cestos de lixo com cinco opções de reciclagem. A cantina, bem equipada, conta com filas específicas divididas por séries. Da esquerda para a direita, dos mais novos para os mais velhos. [O regime seriado em sua máxima potência]

Reflito agora e tenho a impressão de que os alunos do IEEL e do G. Martins se mostraram mais curiosos a respeito do meu trabalho. Por que será?

Chama muita atenção a autoridade exercida pelo professor em sala de aula. As regras de reconhecimento e realização parecem claras em sala de aula. A autoridade do professor para lidar com o conhecimento sociológico não é nem de perto questionada ou contestada. Contudo, sua postura é diferente dos demais professores observados. Ele não tolera qualquer tipo de dispersão em sala de aula. A escola parece dar-lhe o respaldo necessário para a atitude mais enérgica. Os resultados são visíveis. As aulas, mesmo curtas, cumprem com o programado.

Aula:

O professor realiza a chamada. Após isso, começa a falar a respeito de seu facebook com informações sobre questões interessantes. Falou a respeito do dia do Índio.

Falou sobre o filme Xingu. Recomendou que os alunos assistissem ao filme e respaldou tal indicação com o fato de tratar-se de tema de vestibular.

Depois, algumas brincadeiras, momento de descontração. (Gozação com outros professores e também sobre tecnologia) [Os alunos realmente se divertem com as gozações]

{Deixa eu contar uma história...

Em 1913, os carros eram objetos de luxo, o eficiente era ter uma carroça. Hoje, já nasceu o homem (ou mulher) que vai viver 150 anos.}

Percebo que a entonação e a força das afirmações deixam os alunos ansiosos e na expectativa para mais explicação.

O professor explica passo a passo a engenharia do método de Ford

{Além da esteira, Ford criou o comboio mecânico, reduzindo um trabalho de 13h para 2h}

Aluno levanta a mão para perguntar, professor pede um momento.

Falou de divisão horizontal e de George Friedman.

J. perguntou se as outras indústrias foram logo adotando o fordismo.

Professor anuncia a crise de 1929 e as guerras.

Informa que o termo fordismo foi elaborado pelo italiano Gramsci. Ford e os outros não utilizavam esse nome.

Aluno pergunta sobre o toyotismo.

SLIDE

Fordismo

- Divisão “Horizontal” do trabalho: linha de montagem ➡ fragmentação e encadeamento das operações de produção – automatizada –
- Operário ➡ submetido ao ritmo automático das cadeias de produção
- Produtos e peças padronizadas ➡ produção em série
- Avança a sociedade do consumo

Aluno queria sair da sala para assoar o nariz. Professor não permite.

Professor dá exemplo da hora do trabalho e a hora da escola.

Professor inicia a passagem do filme de Chaplin.

Logo no começo congela a imagem na cena do patrão apenas observando pelas telas o andamento da fábrica. Explica a sutil crítica de Chaplin à ociosidade burguesa.

Diferentemente do que havia percebido no curso que ministrei aos trabalhadores do Sindiseab, os alunos do Marista não parecem achar muita graça no filme.

Aluno lá do fundo percebe que ninguém (no filme) sabe o que se produz na fábrica.

5ª Observação Data: 24/04/2012 (terça-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo III

Objetivos, ou plano: Discussão sobre o fordismo. Exibição de trechos do filme “Tempos Modernos”

Atividade: Exibição comentada de filme.

Recursos utilizados: Data- Show, quadro eletrônico e trechos do filme “Tempos Modernos”

Descrição dos eventos:

Professor informa que cobrará na prova trabalho (Marx e Durkheim) e Sociedade em Durkheim.
 Chamada
 Tempos Modernos
 {Teve uma turminha que me perguntou se eu posso dar revisão. Não, eu posso esclarecer dúvidas}
 [Situação oposta ao que aconteceu com o Y no IEEL]
 Professor fala de uma série de restrições em sua revisão (tirar dúvidas)
 O professor pergunta para os alunos, fila por fila, se alguém faltou. Os alunos sabem responder.
 Assobio estridente e a turma se cala.
 Todos saem calmamente para a sala 107 para assistir ao filme Tempos Modernos.
 O professor editou o filme em três partes (11:03; 6:54; 7:19)
 Professor para o vídeo e explica (descreve) a semelhança entre o fordismo e a fábrica do filme.
 Alunos não acham graça no filme.
 Demonstração da máquina submetendo o homem,
 {O investimento feito em aumento de produtividade}
 Mais- valia absoluta (trabalhador com jornada estendida)
 Mais-valia relativa (máquinas mais produtivas)
 Exemplo recente de mais-valia relativa (i-pad) para laboratórios de remédios.
 Muitas dúvidas a respeito da questão da mais-valia.
 Dificuldade em distinguir absoluta e relativa (Domínio do código elaborado. Região altamente classificada da Sociologia escolar)
 Risadas tímidas na cena da máquina de almoço
 Falei brevemente com eles a respeito da questão da mais-valia. Explicando que a categoria central que eles devem pensar na hora de entender a mais-valia é o trabalho e o valor que ele transfere para a mercadoria. Sendo assim, a mais-valia é absoluta porque incide no que de fato agrega mais valor ao produto final do trabalho, a quantidade de horas de trabalho aplicadas para a produção de qualquer coisa. A relativa é relativa porque diminui o tempo de preparo de algum produto, diminuindo a quantidade de tempo que o trabalhador deve trabalhar para produzir o equivalente ao seu salário (mínimo indispensável para que ele renove suas energias e esteja pronto para nova jornada de trabalho).
 Esse problema me intrigou. Percebi que o professor e eu tínhamos certa dificuldade em deixar a questão bem clara para os alunos. Mais tarde procurei nos livros didáticos indicados pelo guia do PNLD e, para minha surpresa, apenas um deles tratava do assunto, e de forma muito superficial, sem fazer a separação da mais-valia em absoluta e relativa.

A sociologia em Marx é um desafio para ser ensinada como saber escolar. Seu alto grau de abstração é parte do problema. Mas creio tratar-se de algo mais relacionado com a divisão de poderes na hegemonia científica disputada entre o interpretativismo e a fenomenologia versus o racionalismo e o funcionalismo, sendo o pensamento dialético um periférico nesta disputa. Nesse sentido, temos que a lógica da harmonia e da coesão, seguidamente da lógica do caos e da criatividade, ocupam locais de prestígio nos arquétipos da formação do pensamento científico, muitas vezes iniciado e estimulado nas disciplinas escolares. Enquanto a lógica do conflito é uma voz não só dissonante, como rouca e de baixo volume.

6ª Observação Data: 03/05/2012 (quinta-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Neoliberalismo e flexibilização do trabalho e da produção.

Objetivos, ou plano: Ainda na discussão sobre trabalho na contemporaneidade, o professor procurou comentar a respeito das características básicas do regime de produção flexibilizado e da política econômica do Neoliberalismo.

Atividade: Apresentação de Slides

Recursos utilizados: Data- Show

Descrição dos eventos:

Pré-Aula:

No corredor em que ficam os 1º e 2º anos existem vitrines com modelos de corpos humanos por dentro. Um grande acervo e um sinal de força da legitimidade da biologia e da ciência orgânica.

Professor de Matemática deixou a sala desorganizada, isso pode incomodar a precisão do X.

AULA

Professor informa que vai dar um ponto para os alunos na questão que falava do contexto histórico.

Turma está um pouco mais agitada que o habitual. Professor brinca com aluno que torce para o time rival {Minha paciência com você é menor ainda!}

8:08 Chamada

Bronca severa em aluno que veio com o celular na sala {Se você quer ficar vendo mensagem no celular em sala de aula, deveria parar de pagar o colégio!} [Professor olha para mim, e fala, com todo respeito ao trabalho no Estado]

Fico imaginando, e lembrando dos meus tempos de escola (Col. Universitário), o quanto os professores da rede particular, em algum momento, utilizam esse recurso como legitimador da autoridade e da obrigação do comportamento dos alunos em sala de aula. A questão de ser pago. Isso parece ser um discurso bem incorporado, que relaciona o pago ao bom, precioso, valioso. Questão que deve ser mais bem debatida.

SLIDE

Acumulação / Administração Flexível

- I – Flexibilização da produção – automação e robótica
- II – Flexibilização do Mercado de trabalho – trabalho informal, terceirizado, doméstico e/ou familiar, por tempo determinado, precário, etc.
- III – Flexibilização dos produtos – consumo de bens descartáveis ou de baixa durabilidade. (Obsolescência embutida)

O professor utilizou a expressão “Sistema Mundo” (Wallerstein)

Alunos bem interessados e perguntando bastante. Grande pertinência do tema e relações próximas com a realidade dos alunos.

Falou da política do NealDeal até 1960.

Derrubada da política de Bem Estar Social e emergência do Neoliberalismo.

Neoliberalismo {O discurso é para o desenvolvimento, gerar mais emprego} Utilizou o exemplo da Embratel.

Aluno pergunta se isso ajudou.

Professor responde. {Depois respondo}

Discussão das transformações do Estado de Bem-Estar para o Neoliberalismo com ênfase na indústria. [Noto que o professor não tocou em maio de 68, Vietnam, pacifismo, contracultura, nova-era]

Ênfase no desenvolvimento tecnológico fabril.

Falou da propaganda. Ex. da Nike. Escritórios separados das fábricas.

Usou o tênis Nike de uma aluna como exemplo. Usou novamente a ideia de “sistema-mundo”

Aluno não entende como a produção ficou mais rápida com a flexibilização da produção (um mesmo produto sendo fabricado em etapas em diferentes lugares). Noção de produção social total e globalização. O que soa óbvio para quem já está familiarizado com o conhecimento sociológico não deve ser imediatamente transmitido para os alunos como óbvio. Esse foi o caso exemplar. Outro ponto a respeito desse evento é a noção de globalização da prática social inicial dos alunos. A globalização deve ser problematizada e instrumentalizada com os recursos disponibilizados pelas Ciências Sociais. Há no que se convencionou chamar de senso comum uma noção de globalização muito superficial que lida apenas com o fenômeno aparente, com um tom de eterno deslumbramento.

Outro aluno se referiu ao desemprego e à falência das empresas pequenas.

Sobre a flexibilização, citou Ricardo Antunes “*Adeus ao trabalho*”. Disse que vai cair na prova.

Excelente esclarecimento da diferença entre trabalhador informal e trabalho autônomo.

Começou a elencar algumas características do trabalho no neoliberalismo

- Terceirização – faltou dizer a respeito da vantagem da terceirização para o capitalista.
- Trabalho doméstico
- temporário
- Precário
- Ilegal (criminoso)

7ª Observação Data: 15/05/2012 (terça-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo V.

Objetivos, ou plano: Discutir a respeito do consumismo e introdução ao toyotismo.

Atividade: Apresentação de Slides

Recursos utilizados: Data- Show

Descrição dos eventos:

Pré Aula

Sala dos professores:

Professor voltou de uma forte gripe.

Comentou a respeito da confusão gerada pela mudança do PPP do colégio realizada em Curitiba. (Preciso entender a organização do Marista)

Aula

Professor pede colaboração dos alunos por conta de sua voz rouca.

Alunos respondem onde o professor parou.

Alunos são familiares com a noção de obsolescência.

Um aluno conhecia a ideia de obsolescência programada.

Aluna relacionou logo com a propaganda. Professor falou a respeito do desejo.

E relacionou o consumismo mais com esse desejo, afirmando que se trata de uma postura que descarta as coisas com condição de uso.

Alunos estão bem interessados.

Professor cita o Baumam. “Vida para o consumo”, avisando que esse autor cai em vestibulares.

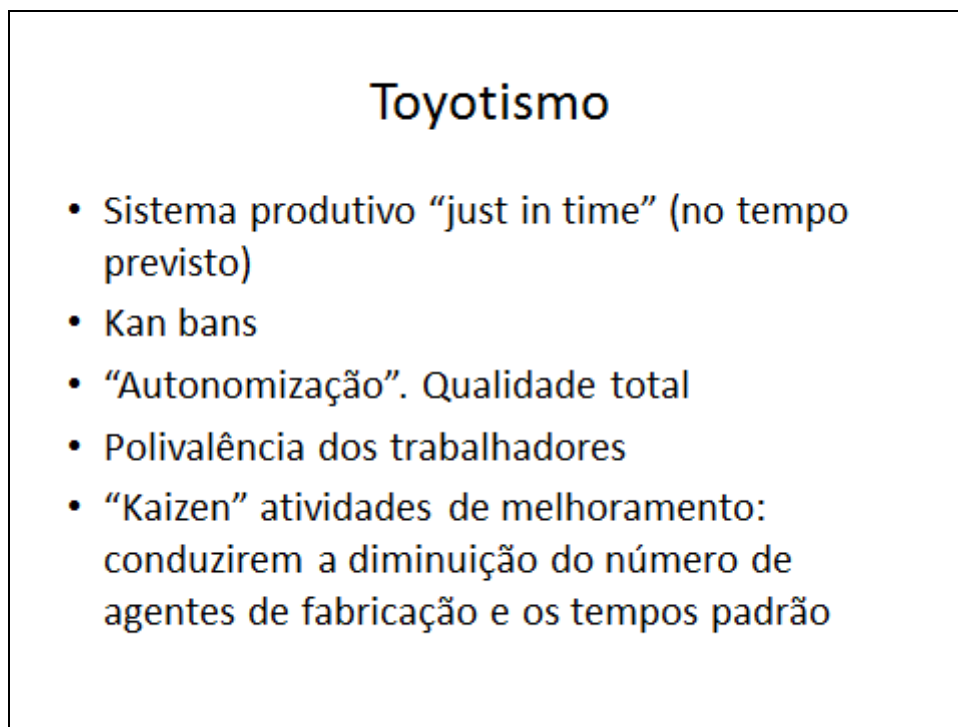
Fala a respeito dos impactos da sociedade consumista: trânsito, aquecimento global, poluição.

Aluno pergunta sobre o significado da palavra obsoleto.

Professor dá exemplo de 25 de maio (Bairro SP). Comentário de aluno do fundo, “favela”. Ele é logo repreendido pela própria turma pelo tom preconceituoso. Em seguida, também é

advertido pelo professor. Uma situação bem mais pesada de racismo aconteceu no Gabriel Martins e a reação geral foi de indiferença.

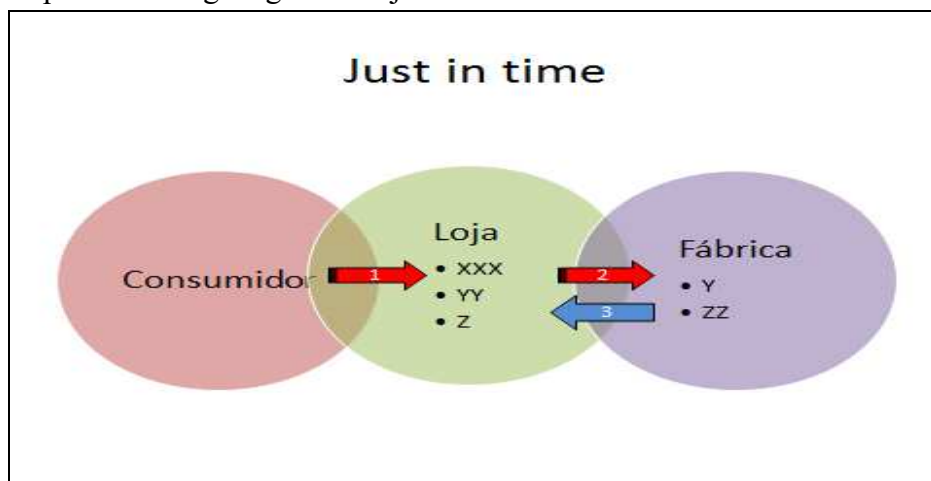
SLIDE



Taichi Ono

Para explicar professor faz referências históricas

Explica com organograma o “just in time”



Relacionou a crise de 1973 com o toyotismo e o volvismo.

Finaliza a aula para realizar a entrega de boletins. O professor demonstra irritação com a necessidade de realizar essa tarefa. Consome um tempo precioso de sua aula.

Alunos vão até a mesa dele para receber o boletim. Assinam uma lista e voltam para os seus respectivos lugares.

Os alunos terão na sequência aula de educação física. Percebo que a maioria trouxe uma segunda roupa para utilizar nesta aula.

8ª Observação Data: 17/05/2012 (quinta-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo VI.

Objetivos, ou plano: Apresentar e discutir, com exemplos recentes, as características fundamentais do modelo de produção chamado de toyotismo.

Atividade: Apresentação de Slides e discussão em sala

Recursos utilizados: Data-Show

Descrição dos eventos:

Aluno pergunta qual seria o objetivo da Sociologia (método curricular do colégio). Pergunta se é trabalho. Professor responde que é desigualdade social, mas que haveria uma atividade de trabalho.

O professor alonga-se nos aspectos técnicos do toyotismo.

Aluno pergunta se a mão de obra no toyotismo era mais cara. Professor respondeu que era um pouco mais, sim.

Mas não mencionou que o número de trabalhadores era reduzido em relação ao fordismo.

Aluno perguntou se a jornada era muito grande.

Professor: {Não sei, mas traga este dado para nós} (Passou responsabilidade para o aluno, elevou o papel do adquirente na relação pedagógica, concedendo-lhe status a partir da contrapartida que envolvesse um esforço de pesquisa, investigação e comunicação)

Passou a falar de ilha de produção (Retomando o problema da aula passada, de se entender qual seria a vantagem na velocidade de produção do modelo em discussão)

Alunos estão muito interessados, querem falar, mas o professor quer adiantar a discussão.

Passou ilustração com uma imagem de um automóvel Corolla sendo montado.

Falou do trabalhador polivalente.

Muito boa a demonstração do professor em relacionar o espírito do Toyotismo.

A questão da promoção; da vigilância coletiva e familiar (Baile para solteiros, festas para as famílias).

Deu vários exemplos utilizando os próprios alunos.

Os alunos estavam muito interessados.

Professor brinca com os alunos. Eles entram na brincadeira.

Passa a dar mais exemplos para finalizar:

Promoção individual via coeficiente coletivo

Dia das crianças da empresa

Dia das Mães.

Avisou, antes de acabar a aula, que passará um trabalho sobre Trabalho infantil.

9ª Observação Data: 24/05/2012 (quinta-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Trabalho infantil.

Objetivos, ou plano: Discutir alguns dados e as consequências sociais e econômicas do trabalho infantil.

Atividade: Discussão em sala

Recursos utilizados: Quadro negro e giz.

Descrição dos eventos:

Turma aparenta estar mais agitada do que o habitual.

Professor pergunta se alguém na sala trabalha. – Um aluno respondeu que sim. Mas nota-se a diferença com a situação do IEEL. Mesma pergunta feita no colégio por mim. (Ali, eram poucos os que não trabalhavam)

Um aluno trabalha na imobiliária do pai. Outro faz serviços com uma conta no nome da mãe, para o google, e um terceiro recepciona os eventos da mãe.

Professor faz nova pergunta: {Tem alguém aqui que precisa trabalhar para ajudar a sustentar a família?} Desta vez, ninguém responde.

{Tem alguém aqui que faz atividade doméstica todos os dias?} Quatro alunos levantaram as mãos. Todos eles realizam atividades parciais. Ex: Lavar a louça do jantar, limpar um banheiro.

Professor insiste na questão de que ninguém ali precisa trabalhar para sustentar, ou mesmo ajudar a família.

Professor pergunta se alguém conhece a OIT. Ninguém se manifesta.

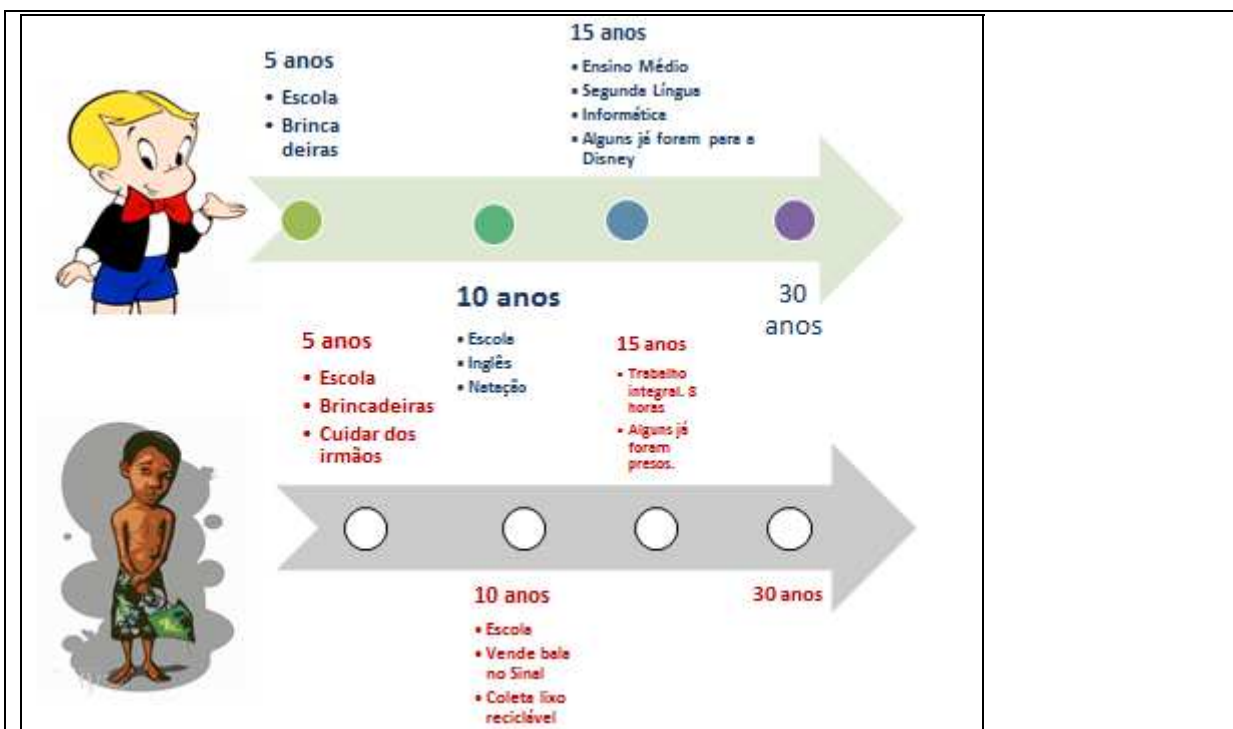
Ele explica que aqueles que responderam que trabalham, ou realizam as atividades doméstica, realizam atividades previstas em leis, cumprindo o que moralmente se espera das famílias em relação aos seus filhos, no processo educativo doméstico.

(Percebo alguns alunos com sono)

Professor {Nenhum de vocês exerce o trabalho infantil}

(aluna falou na porta que o X era o professor que ela mais gostava)

Professor monta um esquema no quadro (com giz) para ilustrar a desigualdade de condições daqueles que exercem o trabalho infantil em relação aos que não necessitam. Reproduzo o esquema:



Professor informa alguns dados, fonte OIT e PETI/MDS.

Aluno, o mesmo que disse prestar serviços para o Google, interrompe e conta caso pessoal. Porque ele também trabalhava para juntar dinheiro com 10 anos. Deu o exemplo pessoal. (coletava anéis de latinha de refrigerante para vender)

Professor, novamente, pergunta se aquela atividade era indispensável para a sua sobrevivência e a da sua família. Aluno recolhe-se.

Comenta a respeito da consequência socioeconômica. Questão estética. {cara sofrida}. Noção de mundo (negativa). Ponto chave para fazer a ponte com a noção de ideologia em Marx e Mannheim. Também chamou a atenção a reação de defesa do aluno claramente incomodado com o antiestético assunto do trabalho infantil.

Usou exemplo do celular com aluna que possuía dois aparelhos, para falar da expectativa negativa do trabalho infantil.

Visões diferentes de sociedade.

Excelente exemplo da abolição da escravatura e do aniversário. Tanto um quanto o outro, mudam imediatamente alguma coisa?

História geracional como fonte. Excelente resgate histórico da trajetória do Negro no Brasil.

Alunos entenderam a situação.

Professor passa vídeo, na seqüência, de “A liga”, sobre trabalho infantil. Algo em torno de 10 minutos. Alunos bem atentos.

Conversei com um aluno e ele mesmo me deu o exemplo suposto da diferença de sua sala e uma sala de aula de um colégio de periferia (imaginário forte). Mas de modo geral entendeu se tratar de uma questão coletiva.

Professor falou dos impactos na saúde física e mental do trabalho infantil.

Aluna perguntou, “se os mais pobres sabem da situação, por que eles têm muitos filhos?”

Professor elenca algumas respostas.

{Falta de informação com relação à prevenção}

{violência doméstica}
 {mais filhos para trabalhar}

Professor sugere para que a aluna traga pesquisas com respostas sociológicas para a questão. Se ela trouxer, ele vai colocar a questão na avaliação. (Noto que ele fez isso com muita paciência e vontade de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio sociológico daquela aluna.)

10ª Observação Data: 14/06/2012 (quinta-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Trabalho infantil.

Objetivos, ou plano: Apresentação dos trabalhos dos alunos sobre Trabalho Infantil no mundo.

Atividade: Apresentação dos alunos divididos em pequenos grupos, baseada em regiões geográficas. Cada equipe confeccionou uma apresentação de slides sobre o trabalho infantil em sua respectiva região.

Recursos utilizados: Data show.

Descrição dos eventos:

Retornei depois de algumas semanas afastado. Os alunos gostaram.

Primeiro grupo de 5 alunos vai apresentar seu trabalho.

Grupo 1

Apresentam um slide com o título: Trabalho infantil nos cinco continentes.

Falaram de trabalho infantil no Brasil. Apresentaram dados estatísticos, com fonte. Citaram lei. Apresentaram um mapa temático.

Falaram de trabalho infantil nos EUA. Disseram que é o lugar onde mais se combate o trabalho infantil (sem fonte).

Falaram do trabalho infantil na Ásia. Menina com boa desenvoltura, começou a falar olhando para a turma.

Trabalho na Europa: Apresentaram dados, mas sem fonte. Mostraram fotos. Procuraram órgão próprio de combate ao trabalho infantil CNASTI (Portugal).

Trabalho infantil na África: Citaram relatório da OIT. Ao fazer demonstração com gráfico de barras, aluna chama a barra de “coisinho”. Professor corrige, diz que o coisinho no gráfico se chama barra. Apresentaram gráfico de concentração do trabalho infantil no mundo.

(percebo que maior parte dos colegas acompanhou atentamente a explanação dos colegas)

Grupo 2

Trabalho infantil perigoso

Procuraram definir o que seria trabalho infantil. Falaram de vários tipos de trabalho, mas não fizeram relações com as consequências de seu exercício e não apresentaram dados concretos. Leram as definições de seus slides.

Professor, após a apresentação, demonstra para os alunos, como seria uma aula dele se ele apenas lesse o que estava escrito. Os alunos parecem entender a diferença e necessidade da explanação oral.

Avisou à turma que em agosto, quando forem apresentar os trabalhos completos, ele irá cobrar tal postura.

Demonstra como se explica um slide, o mesmo que havia apenas lido momentos antes.

Tomou tempo considerável para fazer estas demonstrações. (Creio ter sido de grande utilidade, pois isso não parecia óbvio para os alunos)

Grupo 3

Lei do Aprendiz Legal

Aluno imediatamente se esforça para apresentar da maneira como o X demonstrou. Mas os demais colegas continuam apresentando com a mesma dificuldade (leem os slides)

Eles tentaram falar sem apoio escrito depois da rápida passagem pelos slides. (Interessante, passaram bem rápido o slide que não estavam preparados para explicar.)

Professor fala mais sobre a Lei do Aprendiz. Aluno demonstra interesse a respeito do Senai.

Fim do tema trabalho infantil. Começará a discussão sobre desigualdades sociais.

Professor pede para os alunos enviarem os slides por e-mail.

Uma funcionária do colégio aparece na porta. Um aluno assobia do fundo da sala. Professor fala da falta de respeito. Com postura disciplinadora, exemplifica didaticamente como a postura do aluno foi inadequada e passível de reprimenda.

11ª Observação Data: 19/06/2012 (terça-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Desigualdade Social/ Estratificação Social

Objetivos, ou plano: Conceituar Desigualdade Social e Estratificação social a partir de uma noção valorativa de distinção, a partir das próprias manifestações dos alunos a respeito do tema.

Atividade: Diálogo com os alunos.

Recursos utilizados: Fala e quadro.

Descrição dos eventos:

Pré-aula: Cheguei às 7H, mas a porta por onde devo entrar estava trancada. Tenho que aguardar para pegar o crachá de visitante e fazer meu registro de entrada.

7:10 – Alunos socializando na porta da sala, aguardo a chegada do X do lado de fora da sala. Os alunos vão chegando aos poucos. Alguns permanecem na porta recepcionando os demais. Os professores estão atrasados em várias salas. Imagino que, se fosse no Estado, os alunos já considerariam aula vaga.

Aula:

Chamada bem lenta. Noto que tanto o professor como os alunos estão bem devagar por conta da manhã fria.

Professor anuncia que o conteúdo que irá começar a discutir seguirá até agosto.

Aluna relaciona desigualdade de renda com a questão do trabalho infantil.

Aluno falou do maior prestígio da classe média alta (utilizou a primeira pessoa, considera-se sujeito dessa classe)

Professor pede que os alunos se olhem. Técnica de pastor (alunos acordam)

Professor insiste e consegue que os alunos afirmem a desigualdade sexual da sala.

Alunos comentam “O homem tem que bancar a casa” “existe um certo preconceito com a mulher que faz trabalho de homem” “Mas isso está acabando”

Aluna faz longa argumentação provando seu ponto.

Professor deixa os alunos falarem bastante sobre o assunto. Foco na desigualdade de gênero.

Aluna com a crítica.

Relacionaram essa desigualdade com a História e a Cultura.

Aluno utiliza como argumento “porque saiu na Veja uns tempos atrás”

Aluna muito interessada no assunto.

Ideia passada pelo professor: “Desigualdades geram distinções de acordo com os valores dos grupos sociais”

[Noção de desigualdade englobando diferença]

Desigualdade x Estratificação

Questão racial. Professor comenta exemplos de sua trajetória: Mãe mulata, os colegas de escola pensavam que era a babá dele.

Deixou uma atividade para os alunos:

Reparar quem são as pessoas que comandam e quem são as pessoas que servem.
Sexo; Cor; Idade; Fala
Seres visíveis e invisíveis.

12ª Observação Data: 21/06/2012 (quinta-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Desigualdade Social/ Estratificação Social

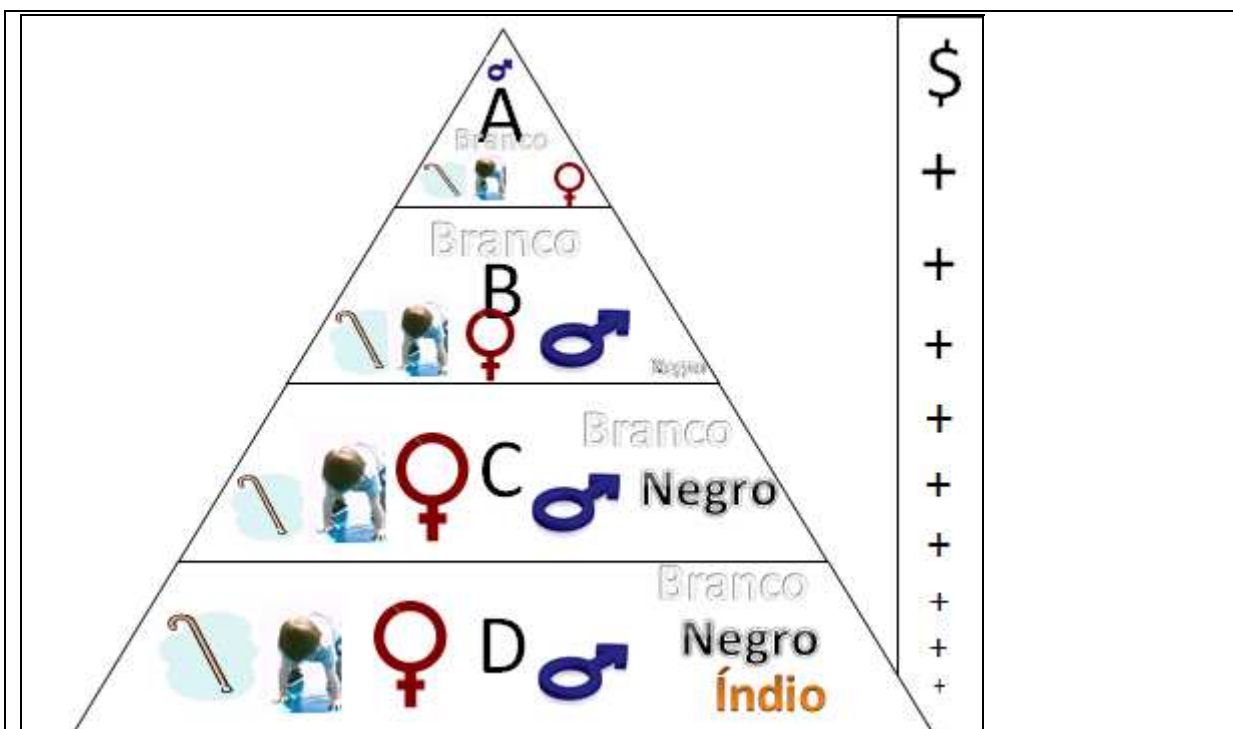
Objetivos, ou plano: Discussão com os alunos a respeito das desigualdades no Brasil. Diálogo encaminhou-se no sentido de discutir as desigualdades raciais.

Atividade: Diálogo com os alunos.

Recursos utilizados: Fala e quadro.

Descrição dos eventos:

Professor inicia brincando “*Quem é que manda aqui?*” (possivelmente por causa do jogo)
Disse-lhes para pegarem os cadernos
Alunos estavam agitados com a conversa sobre o futebol.
Professor consegue retomar o silêncio em pouco tempo, mas o Sidney bateu na porta para passar informações burocráticas.
Três alunos tiveram que sair por conta do uniforme.
Professor se irrita, cansou de pedir atenção.
“Quieto todo mundo aí, pega o caderno!”
8:12 começa a explanação.
Desenhou pirâmide no quadro:



Aluno entende que a pirâmide deveria ser ao contrário. Noção espacial ou social?

Professor: “Quando a sociedade começa a se dividir em camadas, o dinheiro vira fator de distinção social”

Aluna diz que o que os distingue via dinheiro é o consumo.

[Desigualdade de uma perspectiva Weberiana até aqui]

Explicação bem paciente para demonstrar como o dinheiro distingue

Diz que o processo que descreve é a estratificação social.

Faz exercício com aluna que nota na pirâmide só existirem brancos no topo.

Entrou na questão racial

“Nosso racismo está guardado.”

Aluno reflete em fala a respeito dos fatores históricos que levaram a tal situação.

Aluno quer interromper para dizer que “*isso não aconteceu com todo mundo*”.

Professor retoma a explicação sobre a origem das desigualdades entre negros e brancos no Brasil.

Comentou a respeito do racismo científico sem citar.

Professor traz exemplos bem práticos. Alunos parecem entender. Mas discordam quando confrontados com a possibilidade de serem racistas.

Aluno fala da mobilidade social de um jogador de futebol.

Aluna conta o relato de como ela percebe a faxineira.

Professor: “Quando você for a um restaurante, ao shopping, procure ver onde estão os negros.”

Aluna questiona a função social do diretor versus a faxineira. Afirma que esta lhe proporciona mais conforto do que aquele, “*só fica andando pelo colégio e nunca está aqui, não sei o que ele faz*”

Professor argumenta: Estudo é fator de distinção na sociedade brasileira. Trabalho Intelectual X Trabalho Braçal.

“Nós somos desiguais na cor?”
Alunos respondem que sim.
“De quem você tem medo primeiro na rua?”
Aula termina.

13ª Observação Data: 26/06/2012 (terça-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 40 alunos

Tema da aula: Desigualdade Social/ Estratificação Social

Objetivos, ou plano: Discussão com os alunos a respeito das desigualdades no Brasil. Diálogo encaminhou-se no sentido de discutir a relação entre consumo e riqueza e as transformações na sociedade brasileira.

Atividade: Diálogo com os alunos.

Recursos utilizados: Fala e quadro.

Descrição dos eventos:

Pré aula:

07:06 – Cheguei cedo. Aquela típica concentração na porta. Hoje só meninas.

Alunos mostram as camisas da Gincana, que está prestes a começar. A tradicional Gincana do colégio é um evento conhecido entre os colégios particulares da cidade. Envolve todas as turmas do colégio, exceto os terceiros anos.

Professor está bem gripado.

Aula:

Aluna tenta falar desigualdades levando em consideração sua experiência pessoal como voluntária da Associação dos Amigos do HU.

Quadro:

Estratificação Social

- Processo ou estado de localização dos indivíduos na hierarquia social, segundo participação na distribuição desigual de recompensas socialmente valorizadas (riqueza, prestígio e poder)
- Mobilidade Social – locomoção dos indivíduos no sistema de estratificação social
- Mobilidade Social vertical – ascendente ou descendente.
- Mobilidade Social horizontal – muda o status, mas permanece na mesma camada social.
- Sociedades abertas – há mobilidade social
- Sociedades fechadas – não há mobilidade social (vertical)

Professor faz chamada.

Pergunta direcionada para o aluno E.

Professor afirma que existem desigualdades sociais em todas as sociedades, mas nem todas têm estratificação social.

Origem cultural da distinção social

Desigualdade relacionada a diferente estilo de vida.

Ênfase na ideia de recompensas socialmente valorizadas.

Nesta aula, a discussão ficou para a questão do consumo e da nova classe média brasileira.

Professor debateu a respeito das condições de vida dos consumidores desta classe, que possuem TVs de lcd e carros financiados, mas vivem em condições precárias de saneamento, segurança e educação. Falou do maior uso das viagens aéreas.

Fiz intervenção e falei para os alunos pensarem a respeito das letras de funk que valorizam as posses de mercadorias de marca. Falei também a respeito da lógica do capital de acumulação e concentração, relacionada com a globalização do capital financeiro e a transferência global de riquezas, afirmando que alterações na pirâmide daqui representavam alterações nas pirâmides em outros lugares. Se os brasileiros estão ficando mais ricos, em algum lugar outros estão ficando mais pobres. Professor concordou relacionando minha fala com as crises nos EUA e na Europa.

Aula termina.

14ª Observação Data: 07/07/2012 (terça-feira)

Turma: 1ª Série/matutino

Ambiente: 25 alunos

Tema da aula: Desigualdade Social/ Estratificação Social

Objetivos, ou plano: Passagem comentada do filme “Tropa de Elite 2”

Atividade: Sessão de filme.

Recursos utilizados: Projetor

Descrição dos eventos:

Pela primeira vez, noto uma carteira pichada.

Clima da Gincana. Nem professor nem os alunos preocupam-se com aula.

Com 25 alunos na sala, existem vários espaços vagos.

Um aluno comentou comigo que a turma se conhece desde o primário.

Chamada bem longa.

Alunos gostaram da ideia do professor passar o filme.

Camisetas da gincana com muitos patrocínios, o maior deles é do restaurante Madero (franquia de uma rede curitibana de sanduíches gourmet)

Antes de passar o filme, o professor recomenda leitura semiótica das cenas e dos diálogos.

Noto grande diferença na qualidade do equipamento em relação à TV pendrive do IEEL.

Alunos bem atentos ao filme. Percebo que a estratégia de passar o filme neste dia foi a melhor possível.

Professor comenta sobre o realismo do filme e aluno pergunta se se tratava de uma reflexão sociológica. Professor responde que não, mas que seria possível fazer, a partir do filme.

Durante o filme, o professor para para comentar algumas cenas.

Termina a aula, ainda no começo do filme. Tempo da escola X tempo do conhecimento...

ANEXOS

ANEXO A

Avaliação de Sociologia do IEEL

Avaliação de Sociologia

Valor 5,0 pontos

Professor: César Baraldi

Data: _____

Nome: _____

Número: _____

Série: _____

1) Para Weber o conceito de *ação social* ocupa o centro de sua análise sobre a sociedade. Para este autor existem diferentes tipos de ação em sociedade. Assinale a alternativa correta em relação aos tipos de ação social:

- a) Não roubar porque é contra meus princípios. Ação tradicional
- b) Não roubar porque não quer ser preso. Ação Racional com relação a valores
- c) Beijar e abraçar alguém com interesses no dinheiro que pode vir a ganhar. Ação afetiva
- d) Beijar e abraçar alguém que você ama. Ação racional com relação a fins
- e) Não trair um amigo por acreditar não ser certo de acordo com seus valores. Ação racional com relação a valores.

2) UEI. - Por trás das disputas que os candidatos travam pela preferência do eleitorado, há uma base minuciosa de informações. Perto das eleições, os concorrentes debruçam-se sobre gráficos, planilhas e tabelas de preferências de voto, buscando descobrir quais as tendências dos eleitores. Pesquisadores, escondidos atrás de vidros espelhados, acompanham as conversas de grupos de pessoas comuns de diferentes classes que, em troca de um sanduíche e um refrigerante, comentam e debatem as campanhas políticas. Nessa técnica de pesquisa qualitativa, descobre-se, além da convergência das intenções, as motivações que se repetem nos votos dos eleitores, as razões gerais que poderiam fazê-los mudar de opção, como eles propõem e ouvem argumentos sobre o tema.

A aplicação do modelo de pesquisa que aparece descrito no texto baseia-se, principalmente, na teoria sociológica de Max Weber (1864-1920). A utilização dessa teoria indica que os pesquisadores pretendem:

- a) investigar as funções sociais das instituições, tais como igreja, escola e família, para entender o comportamento dos grupos sociais.
- b) pesquisar o proletariado como a classe social mais importante na estruturação da vida social.
- c) analisar os aparelhos repressores do Estado, pois são eles que determinam os comportamentos individuais.
- d) estudar a psique humana que revela a autonomia do indivíduo em relação à sociedade.
- e) pesquisar os sentidos e os significados recíprocos que orientam os indivíduos na maioria de suas ações e que configuram as relações sociais.

3) Em Weber encontramos uma tipologia das formas de dominação. Segundo este autor a dominação e a obediência no interior da vida social possuem três fundamentos. Apesar destes tipos quase nunca serem encontrados em suas formas puras, pois suas características estão sempre misturadas com as das outras formas de dominação, Weber cria diferenciações teóricas sobre elas. Sobre estes três tipos de dominação assinale a alternativa correta.

- a) A dominação carismática tem como sua manifestação típica a impessoalidade da norma técnica e da lei racional. Assim a obediência é conseguida porque o líder sempre segue as regras já estabelecidas.
- b) A dominação tradicional tem seu fundamento na Burocracia do estado, que domina as pessoas devido sua hierarquia interna e suas formalidades administrativas.
- c) A dominação racional/legal caracteriza-se por conter em si muitos ritos tradicionais o que possibilita ao líder mostrar suas qualidades extraordinárias.
- d) A Burocracia é a manifestação típica da racionalidade moderna. Nela a norma, o regulamento é que orientam as ações das pessoas que devem sempre obedecer as regras estabelecidas.
- e) Por se prender no fato de que sempre as pessoas obedecem o que a sociedade lhes impõem como uma força exterior a elas, Weber nos mostra que as diferenças entre os tipos de dominação dependem do nível de desenvolvimento das forças produtivas.

4) Dê dois exemplos de ação racional com relação a fins e dois exemplos de ação racional com relação a valores:

5) Quais as características da Burocracia e quais as relações que ela mantém com o processo de racionalização pensadas por Weber?

6) Imagine que você está conversando com alguém que nunca teve aula sobre as teorias sociológicas de Max Weber. Explique a ele quais as características do Estado Moderno que o diferencia de todas as outras instituições sociais? O que o Estado tem e o que a ele e só a ele é permitido fazer no interior da vida social?

ANEXO C

Atividade de Sociologia do Marista

3- PAS UEM 2011

Texto

O trabalho na sociedade greco-romana

Para se entender o trabalho na sociedade greco-romana, é necessário que se tenha em mente que seus membros não pensavam essa questão da mesma forma que a pensamos hoje; tampouco se trabalhava da mesma maneira, ou melhor, não se organizava o trabalho como hoje o fazemos. Antes de tudo, os gregos utilizavam vários termos para designar o que hoje entendemos por trabalho. Além disso, a organização da sociedade greco-romana era também diversa da nossa e, portanto, a divisão do trabalho e as relações sociais de produção também o eram.

Os gregos faziam uma distinção clara entre o trabalho braçal de quem labuta na terra, o trabalho manual do artesão e aquela atividade do cidadão que discute e procura, através do debate, resolver os problemas da sociedade. Conforme Hanna Arendt (1906-1975), pensadora alemã, os gregos possuíam três concepções para a ideia de trabalho: *labor*, *poiesis* e *praxis*.

Por *labor*, entendia-se o esforço físico voltado para a sobrevivência do corpo, sendo, portanto, uma atividade passiva e submissa ao ritmo da natureza; o exemplo mais claro dessa atividade é o trabalho de quem cultiva a terra, pois ele depende sempre das variações do clima, das estações, ou seja, de forças que o humano não pode controlar. A mesma expressão é utilizada para o momento em que a mulher está em trabalho de parto.

Em *poiesis*, a ênfase recai sobre o fazer, o ato de fabricar, de criar alguma coisa ou produto através do uso de algum instrumento ou mesmo das próprias mãos. O produto desse trabalho muitas vezes subsiste à vida de quem o fabrica, tem um tempo de permanência maior que o de seu produtor. O trabalho do artesão, do escultor se enquadraria nessa concepção. *Praxis*, por sua vez, é aquela atividade que tem a palavra como o seu principal instrumento, isto é, que utiliza o discurso como um meio para encontrar soluções voltadas para o bem-estar dos cidadãos. É o espaço da política, da vida pública. Diferentemente dos casos anteriores, aqui não há nenhum produto material resultante dessa atividade, como no caso do agricultor ou do artesão.

Na *praxis*, a atividade é totalmente livre, uma vez que se utilizam os objetos e as coisas produzidas pelos outros. A maior virtude consiste em utilizar bem as coisas, sem ter que transformá-las através do trabalho (no caso, através do *labor* ou *poiesis*).

(TOMAZI, Nelson Dacio [et al]. *Iniciação à Sociologia*. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 2000. p.39)

A partir da leitura do texto **O trabalho na sociedade greco-romana**, produza um **TEXTO INFORMATIVO**, com no mínimo 10 e no máximo 20 linhas, relacionando com aspectos do trabalho na sociedade contemporânea.

ANEXO D

Carta Assinada Com a Autorização Para a Realização Das Observações



CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

À Ilma. Marize Mazzoli Rufino
Diretora Educacional do Colégio Marista Londrina;

Londrina, 02 de abril de 2012

Ilustríssima Diretora,

Meu nome é Alexandre Jeronimo Correia Lima, sou professor e pesquisador do programa de mestrado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL e tenho como objeto de pesquisa o ensino de Sociologia na educação básica. Em linhas gerais, procuro analisar seus impactos na sociedade e na escola. Para desenvolver esta pesquisa de mestrado, preciso observar como estão sendo realizadas as práticas pedagógicas do ensino de Sociologia no cotidiano de algumas escolas de Londrina. Por isso, respeitosamente, solicito a vossa senhoria e ao professor responsável, permissão para acompanhar os trabalhos desenvolvidos durante a prática da disciplina de Sociologia no Colégio Marista.


Ressalto que o ensino de Sociologia somente recentemente tornou-se obrigatório na educação básica brasileira (BRASIL, lei nº 11.684 de 2008), sendo que ainda são raros os estudos acerca da Sociologia enquanto disciplina escolar. Segundo o LABES – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes da UFRJ, até o ano passado, havia apenas 32 trabalhos acadêmicos sobre o ensino de Sociologia na educação básica, dos quais, a maioria foi realizada por pesquisadores da área da Educação e não das Ciências Sociais.

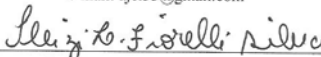
O problema de se entender os mecanismos do processo de transmissão e aquisição de conhecimento não é apenas um tema dos tratados científicos-pedagógicos. Trata-se de uma questão política e social que, sendo esclarecida, poderia contribuir para um melhoramento ou, pelo menos, um refinamento das políticas públicas do sistema educacional. Isto, tanto no sentido de reduzir as grandes desigualdades na distribuição de conhecimento do universo escolar, como também no âmbito de auxiliar os agentes do campo escolar a planejarem melhor suas ações no que se refere às relações ensino-aprendizagem.

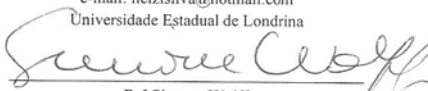
Portanto, peço a colaboração dos agentes responsáveis pelo ensino e pela administração do Colégio Marista - no sentido de autorizar as observações durante os meses de abril, maio e junho deste ano. Desde já, comprometo-me a respeitar integralmente as regras de conduta e comportamento estabelecidas pela instituição, bem como seguir rigidamente os termos do Código de Bioética de pesquisas acadêmicas, respeitando a privacidade dos indivíduos que forem envolvidos.

Coloco-me a disposição, em contrapartida, para partilhar os resultados da pesquisa e qualquer outros dados e participações que se fizerem necessárias.

Cordialmente,


Alexandre Jeronimo Correia Lima
Av. Madre Leônia Milito, nº 1325, C3 – Londrina-Pr
Telefones: [43] 3301 5856 – [43] 8815 5535
e-mail: ajcl33@gmail.com


Dr.ª Ilzei Luciana Fiorelli Silva
Orientadora
e-mail: ilzeisilva@hotmail.com
Universidade Estadual de Londrina


Dr.ª Simone Wolff
Coordenadora do Programa de Mestrado em Ciências Sociais
Universidade Estadual de Londrina