

# Sociologia

*Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes*  
*Profª Drª Elisabeth da Fonseca Guimarães*  
*Prof. Dr. Néelson Dácio Tomazi*

## 1 Introdução

A título de nota introdutória, seria importante assinalar que as reflexões que se seguem tiveram como principal preocupação a “análise crítica” dos PCN (e PCN+) e do conjunto da legislação e orientações que os antecederam em termos formais, quais sejam, a Constituição Federal de 1988, a LD-BEN 9394/96, as DCNEM/Parecer CNE/CEB 15/98 e a Resolução CNE/CBE 03/98, estes dois últimos denominados aqui, às vezes de “Reforma do Ensino Médio”. Tomamos também, como referência, os esboços ou minutas das diretrizes e da resolução, especialmente a primeira versão da proposta da “Área Sociedade e Cultura” que viria depois a constituir, já no contexto das DCNEM, a área das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Essa nota visa a alertar as autoridades públicas, em especial ao MEC, CNE e SEMTEC, que seria conveniente realizar uma pesquisa profunda e rigorosa acerca da “implantação” da Reforma do Ensino Médio, ou seja, das DCN e dos PCN nas escolas do País. Isso é proposto tendo em vista que as reformas educacionais se sucederam no Brasil (1931, 1942, 1961, 1971 e 1996) sempre a partir do “zero” ou “zerando” o passado, ignorando totalmente o que vinha sendo feito anteriormente. Sobretudo por nunca avaliar os avanços e as falhas ou limites da reforma anterior, nem buscar propor correções de percursos, dar garantias de continuidades de pontos positivos, atender a demandas e necessidades surgidas por ocasião da implantação de outras reformas. O que queremos dizer é que as Reformas têm sido propostas fundamentando-se em “modismos”, em interesses imediatistas de governos ou, em uma perspecti-

va que já é tradição no Brasil, com um discurso escolanovista contra uma abstrata “escola tradicional”, que sempre se evoca com o fim de se autolegitimar como portadoras da inovação, do mais moderno, mais científico etc.. É comum não se fazer qualquer pesquisa ou avaliação do que veio antes. Na verdade, não basta uma opinião genérica sobre a “crise da educação”, pois essa também já é uma tradição no campo educacional, aliás não só no Brasil, posto que é contemporânea da própria idéia de educação.

Assim, a base dessa “análise crítica” é mais a *teoria* – que entendemos como os documentos oficiais, orientações e legislação da Reforma – do que a *prática* – da qual nós também temos indícios, mas não conhecimento profundo<sup>1</sup>. Contamos com a experiência de três professores universitários- os membros desta equipe de estudo sobre o PCN-Sociologia – e de informações ainda não sistematizadas e consolidadas trazidas por estagiários, estudantes universitários das disciplinas de Sociologia (bacharelado) e Metodologia do Ensino de Ciências Sociais (licenciatura). Apenas para registro inicial, nesse sentido, parece-nos que a Reforma do Ensino Médio causou mais insegurança e confusão do que serviu verdadeiramente aos propósitos de orientação e mudanças. Desse modo, a pesquisa empírica qualitativa e quantitativa impõe-se como forma complementar de avaliação sobre a implantação da Reforma. No entanto, é bom salientar que mesmo a pesquisa sobre a fundamentação teórica e legal da Reforma do Ensino Médio já apresenta um quadro que impõe algumas revisões, correções de rumo, senão a necessidade de reconsiderar os seus pressupostos.

## 2 DCN ou PCN

Embora a proposta inicial para a confecção deste documento tenha sido uma análise crítica dos PCN, entendemos que se deve iniciar pelas DCN, por

---

<sup>1</sup> De cerca de 50 relatórios de estágio de alunos da FEUSP, 1º. semestre/ 2004, turmas de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, nenhum registrou a implantação do PCN- Sociologia em escolas da capital de São Paulo. Apenas um trouxe uma cópia do PCN- Sociologia anexa ao Plano de Ensino do professor. Esse dado deve ser visto com reservas, embora não reduza a perplexidade que provoca.

dois motivos: (1) a demanda do Fórum Curricular Permanente do Ensino Médio, em reunião plenária de 15/06/04, estabeleceu como primeira tarefa da Agenda a análise crítica das DCNEM; (2) os PCN decorrem das DCN, mesmo que haja entre eles uma contradição profunda, legalmente os PCN estão subordinados às DCN e, de algum modo, foram por elas *conformados*.

## 2.1 DCN: desde os começos

A fim de buscar legitimidade, as DCN evocam tanto a LDB quanto a própria Constituição Federal no que se refere à elaboração de “diretrizes” para a organização dos vários níveis de ensino e à proposição de “conteúdos mínimos”. Embora a Constituição se refira propriamente ao ensino fundamental (CF Art. 210), – definido por ela como obrigatório – e a LDB se refira à “organização”, não necessariamente curricular, e ainda definida em conjunto com Estados, Distrito Federal e Municípios e não exclusivamente pela União (LDBEN Art. 9º, IV), os textos relacionam-se. É importante dizer, também, que as DCN e os próprios PCN tiveram seu início de elaboração *antes* de a LDBEN 9394/96 ser aprovada. Isso ocorreu quanto ao Ensino Médio<sup>2</sup>, mas principalmente com o Ensino Fundamental<sup>3</sup>, o que, de algum modo, ilumina (e relativiza a legitimidade) as questões referentes às mudanças ocorridas no próprio Congresso Nacional, onde um projeto-de-lei vinha sendo discutido (relatado por Jorge Hage) desde fins dos anos 1980 e deu lugar, nas últimas horas, a um substitutivo do relator Darcy Ribeiro, que acolheu os processos que eram elaborados desde, pelo menos, 1995.<sup>4</sup> De certa forma, a própria LDB é contemporânea da Reforma do Ensino Médio (e Fundamental) quando deveria ser anterior. Por isso, alguns pontos mostram-se contraditórios com as DCN, enquanto outros são *avant la lettre* preparados por

---

<sup>2</sup> Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio, 1996 (citado nas DCN).

<sup>3</sup> Seminários Regionais dos PCN, setembro de 1996 (citado por Azanha, *Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola*, São Paulo: CEE/SP, 1996, mimeo; trata-se de comentário apresentado no Seminário Regional sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – Região Sudeste, 16 e 17/09/96).

<sup>4</sup> Por exemplo, a lei que criou o Conselho Nacional de Educação, substituto do Conselho Federal de Educação, a Lei 9131/95, é anterior à LDB.

estas.<sup>5</sup> A LDB refere-se a “disciplinas” e não a “áreas de conhecimento”; refere-se a “conhecimentos” e nunca a “competências e habilidades”; nomeia a Sociologia e Filosofia como “conhecimentos necessários para o exercício da cidadania” e, dentro da sua lógica disciplinar do Ensino Médio, de aprofundamento de conhecimentos em relação aos de Ensino Fundamental, não se poderia entender outra forma de tratar esses conhecimentos que não a disciplinar.

Além dessa relação questionável entre as DCN e a LDB e a Constituição, as Diretrizes ainda cometem dois deslizes em vista da Constituição e da LDB. Enquanto a Constituição determina o caráter pluralista das orientações pedagógicas a que deve atender a educação nacional (Art. 206, III), as DCN definem-se explicitamente por uma orientação pedagógica – o *construtivismo*: Piaget, Vigotsky e a “Escola de Genebra” -, o que pode impedir que outras visões sobre o processo educativo sejam legitimadas desde o poder constituído. Isso, em termos práticos, pode resultar em insegurança, confusão e desinformação dos principais agentes da educação – quais sejam, os professores. Ao optar pelo construtivismo – não só em um sentido metafórico amplo de “construção do conhecimento”, algo que sempre foi dito sem maiores conseqüências nem pretensões científicas -, as DCN definem o fenômeno educacional como predominantemente psicológico, cognitivista-comportamental, uma vez que identifica a manifestação da aprendizagem com “competências e habilidades”. Aqui, também, a relação com os docentes é questionável. Professores formados tendo como referência “conhecimentos, disciplinas e conteúdos”, são agora obrigados a ensinar tendo em vista uma nomenclatura totalmente estranha à sua formação que, por mais que se baseie em fundamentos científicos (questionáveis em si mesmos), não são de domínio geral. Se levarmos em conta um certo diagnóstico que percorre todo o texto das DCN (aliás razão de sua existência!), e que se explicita na parte final, temos que a formação deficiente de professores é um obstáculo sério

---

<sup>5</sup> Não se pode esquecer também que o próprio ENEM foi concebido desde antes da LDB, foi instituído oficialmente em maio de 1998, antes das DCNEM.

para que a proposta seja encaminhada de modo bem sucedido. Antes de orientar, elas desorientam: uma linguagem excessivamente acadêmica quando trata do teórico e superficial e banalizadora quando trata da prática, com uma nomenclatura de domínio restrito e exemplos sem profundidade. Se a dita *contextualização* é uma referência central para que os professores tornem a escola mais próxima dos alunos, isto é, que os conhecimentos ali ensinados façam sentido, tenham significado na vida dos alunos, por que, em relação aos professores, não se pode aplicar o mesmo princípio? Por que ignorar a realidade dos professores que, na sua maioria, são formados em instituições precárias e em processos somente reprodutivistas (e não produtivos) de conhecimentos? Se boa parte dos professores (*grosso modo* uns 50%) tem formação datada de meados dos anos 1980, quando mal e mal essas teorias estavam sendo introduzidas no Brasil, nos centros de excelência, lugar de formação de poucos desses professores (que muita vez visa à formação de pesquisadores), como esperar o sucesso dessa Reforma? Não se trata de “baixar o nível”, mas de uma proposta que seja de longo prazo e que não resolva suas contradições e inconsistências em ditos cursos de ‘reciclagem’, aligeirados, superficiais, que apenas serviriam para vulgarizar um vocabulário científico, ao qual os professores dariam sentidos os mais variados e que logo se constituiriam como mais um “sedimento” dentre as chamadas “abordagens do processo”...<sup>6</sup>

Cabe ainda, mesmo que antecipando um pouco as questões sobre os PCN, cuidar de discutir que a definição de currículo não se fundamenta em teorias de ensino, sobretudo de caráter psicológico. As metodologias até podem levar em consideração as tais teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Mesmo assim, alguma relação devem manter com os conteúdos a serem ensinados, mas certamente o currículo está assentado inquestionavelmente sobre os *conteúdos de ensino* e esses têm mais a ver com a *Cultura*, num sentido amplo - artes, ciências, vida social, a própria História da Huma-

---

<sup>6</sup> São sintomas desse situação o programa de governo “PCN em Ação” e os “PCN+” que visam “explicar” os PCN aos professores que não os estariam entendendo.

nidade, no Direito, nas manifestações da cultura nacional -, que em ginásticas mentais... As disciplinas são *recortes* e o currículo é uma *amostra* da Cultura – conforme o sentido amplo supracitado<sup>7</sup>.

Na LDB, a par da definição de competências e habilidades como o centro da aprendizagem- na verdade a manifestação da aprendizagem-, os conhecimentos são organizados segundo “Áreas”. As fronteiras entre as disciplinas são *diluídas* e as especialidades, negadas. Havendo, a partir da idéia de *interdisciplinaridade*, uma indistinção bastante problemática. Essa concepção, sempre apresentada como chave de crítica a um conhecimento compartimentado, fragmentado, característico de um (suposto) projeto positivista de ciências, sempre foi também tomado *acriticamente*. Onde seria o lugar adequado da interdisciplinaridade: antes ou depois das disciplinas? Os próprios exemplos apresentados pelas DCN e pelos PCN demonstram, de modo inequívoco, que a interdisciplinaridade tende a ocorrer - quando é possível, quando é mais que um simulacro – a *partir* das ciências, tomando-as como base. Por outro lado, entende-se que a interdisciplinaridade é, antes de tudo, um *projeto ideológico* e não um *programa epistemológico*, pois quais seriam as bases de uma pesquisa interdisciplinar em termos objetivos? Não podemos confundir a presença e o concurso de uma diversidade de saberes, que visam ao esclarecimento de um fenômeno, com essa pretensa interdisciplinaridade que prescinde das ciências. Qual é a metodologia da pesquisa interdisciplinar que não seja uma metodologia interdisciplinar de pesquisa? Ou seja, uma metodologia que não é senão a união de várias metodologias. Mesmo a definição de que o concreto é complexo ou, na feliz expressão de Marx, “síntese de múltiplas determinações”, não há como abordar esse concreto senão pelas suas partes componentes, a partir, por exemplo, de uma “análise”. Não se nega, aqui, a possibilidade da interdisciplinaridade, mas questiona-se que possa ser uma *perspectiva* inicial de abordagem dos fenômenos, quanto mais de ensino sobre os fenômenos, e

---

<sup>7</sup> Azanha, *op. cit.*

ainda mais em nível elementar como o Ensino Médio. Não se deve confundir isso com a situação bastante peculiar (para não dizer contraditória) produzida pela Reforma educacional básica como um todo. Enquanto os conhecimentos ensinados no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) tomam a forma essencialmente “disciplinar”, o Ensino Médio, momento de “aprofundamento de conhecimentos” segundo a LDB, toma, a partir das DCN, forma interdisciplinar, pois elabora-se em “áreas de conhecimentos”. Seria mais coerente que, ainda no ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, fosse mantida uma orientação por áreas (de estudos?). Menos por uma suposta inspiração epistemológica (interdisciplinar, construtivista etc.) e mais por uma questão operacional e metodológica: ao invés de mais de dez disciplinas, algumas áreas; ao invés de vários professores, poucos; uma verdadeira transição, isto é, uma passagem não drástica nem dramática do ensino fundamental I, de 1ª a 4ª séries, para o ensino fundamental II, de 5ª a 8ª séries. Já no Ensino Médio, que se partisse propriamente para as disciplinas, que estão mais próximas das ciências e das profissões – só para levar em conta a possível seqüência no percurso dos alunos. Em vários momentos, as DCN negam a estrutura disciplinar do currículo, apesar de defini-lo como *matricial*. Quais seriam os elementos dessa matriz? Observe-se que as “competências”, por elas mesmas, e mantendo-se uma concepção aproximada do que as DCN definem como competências, não constituem essas matrizes – e, aqui, caminhando na analogia de inspiração matemática, posto que “matriz curricular” viria a substituir “grade curricular” -, pois as competências seriam muito mais os “produtos” (determinantes?) dos elementos das matrizes. Também não podemos esquecer que essa expressão “competências e habilidades” é muito mais um modismo que uma concepção consagrada, sedimentada, experimentada, não sendo possível passar de um discurso parcial teórico para o discurso oficial de uma política pública. Não é predominante no seu campo teórico específico – e este se localiza no âmbito das Ciências Humanas, cuja evolução se dá mais pela diversificação que pela superação de teorias –, não se pode confundir com política de Estado, como deve ser a Educação, que se pretende de longa duração e não sujeita aos ime-

diatismos das políticas de governo.

Na educação, os corpos burocrático e docente são de carreira longa, profissionais, não podendo estar sujeitos a modismos pedagógicos ou imediatismos político-ideológicos. Nem mesmo o corpo discente, formado por sujeitos que passam pela escola, mas não têm nela um fim, nem esse pode ser visto como temporário, pois não se pode entender que onze anos de uma vida, uma fase especial da vida, sejam um estado breve, uma curta duração. Isso deve levar os formuladores de políticas educacionais, sobretudo reformas, a entenderem que a educação deve ser mais consistente, mais paciente, mais sedimentada, mais orgânica. A idéia mesma de “educação básica”, compreendendo os onze anos supracitados, parece ser uma referência importante para uma proposta curricular mais responsável. A fragmentação por que vem passando a educação brasileira, dependente das contingências sociais, políticas e econômicas do País, deve ser superada definitivamente. Talvez aqui se encontrasse a verdadeira revolução da educação e a questão curricular pudesse ser tratada de um modo mais de acordo com a LDB, isto é, pela União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, descentralizadamente.

Alguns pontos das DCN ainda merecem um questionamento, pois são pontos centrais a partir dos quais elas se movimentam. Talvez o mais importante, menos pela consistência e mais por ser a referência básica pela qual se propõem os objetivos do Ensino Médio, seja a “preparação para o trabalho”. Aqui, a nova LDBEN (Lei 9394/96) nada mais faz do que repetir as duas antecedentes (Leis 4024/61 e 5692/71), colocando entre os objetivos da educação nacional a preparação para o trabalho – junto ao “pleno desenvolvimento do educando” e a “preparação para o exercício da cidadania”. A nova lei e as DCN preocupam-se em marcar a diferença em relação à lei anterior (5692/71), excluindo do Ensino Médio o objetivo de “profissionalizar”. Na verdade, com essa “exclusão”, o *novo Ensino Médio* permite a *desoneração* do poder público em relação a certas demandas que se destacavam, sobretudo dadas pela “qualidade” das escolas técnicas de nível médio. Com a expansão sem precedentes das matrículas no Ensino Médio, nos últimos dez

anos, mesmo em uma escola bastante deficiente como fins propedêuticos, imagina-se o que aconteceria caso permanecessem as escolas técnicas de nível médio com qualidade. O decreto que cuida de separar a escola de nível médio da escola técnica que profissionaliza, mas não credencia ao prosseguimento nos estudos, Decreto 2208/97, esvazia essa “preparação básica para o trabalho” que a LDB preconiza para o ensino médio. O que resta, então, é uma consagração das chamadas “tecnologias”, na verdade, uma ‘mitificação “das tecnologias que veio, em conjunto com as outras tendências questionáveis das Diretrizes, diluir ainda mais as disciplinas escolares no Ensino Médio. Aqui também, como foi o caso da interdisciplinaridade, a categoria “tecnologias” não suporta uma análise mais profunda e rigorosa. De um lado, temos uma visão bastante simplificada (para não dizer simplória) das relações nem sempre tranquilas entre ciência e tecnologia. De outro, as próprias disciplinas escolares já são, do seu modo, “recortes” muito peculiares das ciências, com histórias diversas, definindo-se muito mais pela lógica da *cultura escolar* que dos *corpora* científicos. No entanto, as disciplinas escolares não mantêm, com as tecnologias, proximidade maior do que com as ciências; nem se pode supor que estejam a meio caminho entre umas e outras. Também, os professores não foram formados tendo como referência as tecnologias e, muitas vezes, credita-se a incompetência à excessiva formação científica e ao pouco conhecimento das disciplinas escolares. A excessiva instrumentalização do currículo que uma proposta como essa pode produzir, *desvia* e *deforma* os objetivos da educação básica, descaracterizando os conhecimentos e as potencialidades mais profundas que é a formação do cidadão e o desenvolvimento do ser humano<sup>8</sup>. Apesar de citar a orientação dada pela União Européia à sua educação básica, as Diretrizes acabam por propor exatamente o contrário, senão vejamos: “a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia”<sup>9</sup>. O instrumental oferecido pelas

<sup>8</sup> Nas DCN, parte referente à área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, chega-se a omitir a palavra – que aqui é mais do que palavra – *literatura*, pois tal é a sua concepção puramente instrumental (tecnológica) da língua...

<sup>9</sup> *Comisión de las comunidades europeas, Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación*, Bruxelas, 1995. (citado pelas DCN)

ciências ou pelas disciplinas escolares não tem esse caráter imediatista que as Diretrizes desejam atribuir-lhes e só uma leitura muito superficial pode identificar *conceitos* com *instrumentos*. Aqui, sem necessariamente aprofundar os pressupostos e compromissos político-ideológicos mais amplos a que um governo está obrigado na sua ação e decisões, reconhecemos o mal-encontro de um “triumfalismo mercadológico” com um “milenarismo tecnológico”: o mercado triunfou, mas é exigente, a salvação é o domínio das tecnologias. As tecnologias não encerram esse condão de fazer milagres.<sup>10</sup> Mas, na falta de utopias políticas, restaram as utopias econômico-tecnológicas. As DCN vendem as tecnologias como promessa de felicidade.

Por fim, nessa parte cabe destacar que, com a revogação do Decreto 2.208/97 pelo recente Decreto 5.154/04, as DCN precisam ser revistas, uma vez que elas agora deveriam orientar o Ensino Médio como um todo, incluindo o profissionalizante. Na verdade, dada a ilegitimidade que vemos percorrer as DCNEM, nossa posição é no sentido de uma revisão mais profunda ou a substituição por Diretrizes mais objetivas, mais breves<sup>11</sup>, menos repetitivas, com uma linguagem mais ordinária, que se atenham ao que se propõem discutir. A Resolução que regulamenta as DCN deveria ser necessariamente *normativa*, deixando para outros tipos de texto, funções *informativas*, *explcativas* ou *expressivas*.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Um exemplo pode esclarecer. As urnas eleitorais eletrônicas não ampliaram a democracia: trouxeram redução do tempo de apuração, mas não se pode dizer que aumentaram a fidedignidade dos resultados, uma vez que não há transparência nem controle pleno pelos Partidos Políticos sobre o uso dessa tecnologia. Já surgem questionamentos diversos sobre os programas (*softwares*). As urnas impedem a manifestação de *divergências criativas*, uma vez que até a divergência está codificada em votos brancos e nulos, e destes não se sabe se são intencionais ou acidentais. As urnas eletrônicas não resolvem os problemas advindos do “marketing” político e do financiamento privado das campanhas eleitorais. O que ficou foi uma certa “insatisfação com a democracia” (conforme a lamentosa expressão do Presidente do TSE, Ministro Sepúlveda Pertence).

<sup>11</sup> Os artigos da LDB referentes ao Ensino Médio são apenas dois, 35 e 36, enquanto que as DCN percorrem mais de 50 páginas e a Resolução que a oficializa, 14 artigos.

<sup>12</sup> Observe-se essa passagem da Resolução 03/98: “Art.8º Na observância da Interdisciplinaridade, as escolas terão presente que: III – As disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimento que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade.” (essa passagem foi escolhida porque é uma das mais curtas nessa parte). Caberia perguntar se isso é uma norma, uma profissão de fé, uma declaração de intenções ou uma (suposta) descrição da realidade dos fatos? A que função da linguagem corresponderia essa passagem? A esse respeito ver Copi, *Introdução à Lógica*, “2. Usos da Linguagem, 1. Três funções básicas da linguagem”, São Paulo: Mestre Jou, 1978.

## 2.2 As DCNEM e o ensino de Sociologia

A opção explícita pela interdisciplinaridade, no entanto, teve seus obstáculos quando passou das DCN para os PCN. Mas, mesmo no interior das DCN, encontramos certas contradições ou limites para a radicalidade de quem propunha uma alteração da perspectiva quanto às relações entre o conhecimento e o currículo. Se atentarmos bem, veremos que pelo menos duas disciplinas escolares não tiveram um questionamento profundo. 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 deveriam 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. Pois, esses conhecimentos sustentam-se como disciplinas escolares na tradição e, por isso, estão garantidas.<sup>13</sup>

Além de Língua Portuguesa e Matemática, as DCN não criaram obstáculo a tantas outras disciplinas que, também pela tradição, viram-se legitimadas, com lugar definido no currículo.<sup>14</sup> No entanto, “a corda arrebenta do lado mais fraco”: Sociologia e Filosofia, nomeadas na LDB como conhecimentos cujo domínio é necessário para o exercício da cidadania, sofreram,

---

<sup>13</sup> Se a Língua tem esse caráter instrumental, o mesmo não se pode dizer da Literatura, a não ser que seu ensino vise a apresentar modelos de redação...

<sup>14</sup> Observe-se que quando o governo assume uma postura liberal, acaba por reforçar práticas as mais conservadoras, e a tradição, e não a racionalidade, se impõe como regra. Num país como o Brasil, tão marcadamente desigual em todos os sentidos, a liberdade não leva ao novo, ao divergente, ao criativo, pois tende mais para a segurança do conhecido, do costumeiro...

da parte das DCN, um “veto” ao serem tratadas como disciplinas e conteúdos obrigatórios. Seria difícil hoje, pela consulta aos documentos, entender essa exclusão tão peremptória em um texto que flerta o tempo todo com a flexibilização. Mas, encontramos, desde antes da aprovação das DCN, em esboços da Resolução que as regulamenta, um dispositivo legal em que se preconiza essa exclusão.<sup>15</sup> Por outro lado, e na mesma minuta ainda, a atual área “Ciências Humanas e suas Tecnologias” era denominada “Sociedade e Cultura” que objetivava a “*construção de competências e habilidades que permitam ao educando traduzir, de forma crítica e criativa, o conhecimento das ciências sociais...*”.<sup>16</sup> A mudança de nome, em tão curto período, (fins de 1997/meados de 1998) não conseguiu apagar totalmente certa inspiração nas Ciências Sociais. Muitas vezes já no Parecer 15/98 e Resolução 03/98 fala-se em “Ciências Humanas e Sociais” e em um escrutínio cuidadoso das “competências e habilidades”, propostas para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Art.10, III), entre 9 itens (de *a* a *i*), 1 apenas se refere especificamente à Geografia (*c*), 2 podem ser entendidos como compartilhados pela Sociologia e Filosofia (*e* e *g*), 1 compartilhado por Sociologia e História (*d*), e 4 ou 5 especificamente definidos no campo das Ciências Sociais (*a*, *b*, *f*, *h* e *i*). Embora muitos discursos (não só, mas especialmente nas Ciências Humanas) sejam generosos, ao assumir a presença tanto das Ciências Sociais quanto da Filosofia, como referências profundas e decisivas para suas revisões contemporâneas, essas disciplinas foram excluídas. Não houve tratamento isonômico entre as próprias humanidades e dessas em relação às demais disciplinas do currículo. Aqui, a oportunidade gerada pelas mudanças de alguns “consultores” e da Reforma das mãos da SEMTEC para as mãos da relatora indicada pelo CNE, revelou-se o mal-entendido entre aqueles que questionavam a predominância das Ciências Sociais na área – razão inclusive pela mudança do nome – e a “visão

---

<sup>15</sup> Numa minuta, de 1997, da Resolução, lê-se: “Art. 1º § 4º Os conhecimentos de Sociologia e Filosofia serão trabalhados interdisciplinarmente, objetivando o aprimoramento do educando como pessoa humana, sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico, numa perspectiva do pleno exercício da cidadania.”

<sup>16</sup> Idem.

desdisciplinarizadora” da conselheira relatora que resolveu excluir a Sociologia e a Filosofia do currículo ao propor um “tratamento interdisciplinar e contextualizado” desses conhecimentos. Resta saber se as preconizadas “competências e habilidades” e “tecnologias” da área podem se sustentar nas duas disciplinas – História e Geografia – que, ao mesmo tempo que “bebem” naquelas outras disciplinas para se renovarem e se firmarem epistemológica e metodologicamente, quando não até discursivamente, as re-negam como forma de garantir-se como saberes autônomos, territórios de objetos próprios, e ganhar maior espaço no currículo, sem ter de disputar com as disciplinas de outras áreas, diante das quais estão mais fragilizadas.<sup>17</sup>

### 2.3 PCN de Sociologia

Sabe-se que o PCN- Sociologia<sup>18</sup> foi substituído (assim como o de Filosofia), na passagem do documento da Reforma, da SEMTEC para a relatora. Percebe-se, de um modo geral, que os PCN sofreram alguma modificação para que pudessem ser coerentes com as DCN, pois, no limite, DCN e PCN aparecem como manifestações de uma Reforma “esquizofrênica”. Um negam a organização curricular a partir das disciplinas escolares. Os outros, por si, já são a afirmação de que o currículo é, antes de tudo, as disciplinas escolares. Particularmente na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, apesar de as Diretrizes proporem o tratamento interdisciplinar de Sociologia e Filosofia, essas duas aparecem como disciplinas na forma de PCN (e PCN+) específicos. Certamente houve “negociações” entre a relatora (de tendência mais “pedagógica”) e os consultores incumbidos de elaborar os PCN (que vinham sendo feitos desde 1997, no Ensino Médio, e 1996, no Ensino Fundamental). Os termos das negociações não transparecem nos documentos, mas

---

<sup>17</sup> História e Geografia mantêm sempre à vista o fantasma dos Estudos Sociais, a fim de impedir tentativas interdisciplinares que as reúnam novamente, mas também que as obrigue a dividir espaço com Sociologia e Filosofia.

<sup>18</sup> Denominado assim por economia nesse texto, mas que contém conhecimentos de Sociologia, Antropologia e (Ciência) Política.

percebemos, ao menos no caso do PCN - Sociologia, uma tensão entre “um programa que contempla tópicos ou temas das três Ciências Sociais” e a necessidade de apresentar um texto que se pretende mais dissertativo e argumentativo, visando a orientar os professores. Com isso, em parte, buscamos compreender a difícil tarefa do consultor. No entanto, tendo atendido à incumbência que lhe foi proposta, aceitando as regras do jogo, pensando “reduzir sem danos a formas a forma”, expôs-se à crítica.

O PCN- Sociologia parece um *programa* convencional, nem bom nem ruim, apenas uma possível variante de tantos outros programas, reduzido a *conceitos* e estes associados em um texto expositivo que, antes de torná-los organicamente articulados, mais parece uma “livre associação de idéias e autores” das Ciências Sociais. A edição publicada em 1999 pelo MEC, que contém o conjunto da Reforma do Ensino Médio, denominado “Parâmetros Curriculares Nacionais PCN Ensino Médio”, com 364 p., ao destacar em negrito tais palavras, reforça uma impressão de um quadro de fundo e figura(s): o *fundo*, o texto que pretendendo orientar, apenas alinhava mal e mal os conceitos, sem muita convicção, apenas seguindo a oportunidade de ocorrência; a(s) *figura(s)*, os conceitos podem conduzir a um “glossário de Ciências Sociais” que deve ser dominado como garantia de manifestação do aprendizado da disciplina ou das “competências e habilidades” desenvolvidas. O texto, às vezes, complica-se na linguagem que se quer homogênea na Reforma, o que prejudica a leitura, em especial do professor com formação precária. Atentando que esse dado não é raro nas escolas, pois muitos professores de outras disciplinas completam a sua carga didática com Sociologia nas escolas que mantêm essa disciplina no currículo. Para estes em especial, mas para todos os professores-alvo dos PCN (de um modo geral também), pode-se aplicar o adágio atribuído a Santo Agostinho sobre a fé em Deus: “Para quem acredita, nenhuma prova é necessária; para quem não acredita, nenhuma prova é suficiente”. Noutras palavras: para o professor bem formado, autônomo, reflexivo, responsável, ético, que se assume como trabalhador intelectual, produtor de conhecimentos, os PCN são *prescindíveis*; para o professor mal formado (para encurtar a história do fracasso), os PCN não orien-

tam nem ajudam, pois precisam ser decodificados, o que demanda um preparo do leitor. É o caso do PCN- Sociologia: a partir das palavras – os possíveis conceitos ou categorias -, ali onde o professor mal formado não vislumbra um *curso*, apenas um vocabulário arbitrário; o professor bem formado, vislumbra muitos *cursos*, dependendo da perspectiva que assuma e de como “arranja” essas palavras conceitos; mas, mesmo na inexistência do PCN, esse professor sabe como elaborar um curso de Sociologia.

Partindo agora para uma análise menos formal e mais de conteúdo - de perspectivas ou filiações teóricas -, percebe-se que o texto titubeia entre referir-se a categorias marxistas e recusá-las em vista de uma necessidade de ir “além do modelo marxista”, para, logo a seguir, retomar tais categorias. A própria “construção da cidadania”, preconizada da Constituição Federal aos PCN, passando pela LDB e DCN, fica “mutilada”, pois o que se pretende é que ela se limite a “entender” como ocorrem os fenômenos sociais, para o que os conhecimentos de Sociologia contribuiriam. Aqui, percebemos reflexo do todo na parte: cidadania e criticidade “para mudar” ou “para se adaptar” ao mundo? A tradição das Ciências Sociais parte desse dilema, mas tem apostado predominantemente na mudança; o PCN- Sociologia, levando em conta a superior orientação dada pelas DCN, encaminha-se para a outra tendência: adaptar-se ao mundo, por isso o que está em questão é “entender o processo de mundialização do capital”, ou “entender o problema do desemprego estrutural”, e as pesquisas de campo das Ciências Sociais serviriam para “subsidiar outros agentes para a solução de problemas”.<sup>19</sup> Caberia lembrar a “11ª Tese contra Feuerbach” de Marx: “Os filósofos – diríamos, os cientistas sociais – se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe *transformá-lo* ”.

O domínio de conceitos é importante como domínio de uma linguagem e a linguagem é a mais importante forma de mediação entre o homem e o mundo, entendido como relações sociais, cultura e poder. O professor de Sociologia é, de certa forma, um tradutor que ajuda os alunos a dominarem

---

<sup>19</sup> As expressões entre aspas foram retiradas do PCN- Sociologia.

esse instrumental como forma de autoconhecimento e de conhecimento sobre o mundo que o cerca. Mas não se trata de dominar os conceitos abstrata e isoladamente. Os conhecimentos das Ciências Sociais, como de qualquer outra forma de saber, não se reduzem à forma de um dicionário, pois constituem, antes de tudo, um *discurso*, mas um discurso sobre o mundo que inclui a si mesmo como coisa do mundo, isto é, ciência e consciência.

Nessa análise crítica do PCN- Sociologia não visamos simplesmente a ficar na crítica pura e simples. Assumimos também a disposição de apresentar uma crítica propositiva. Não se trata, no entanto, de substituir um PCN por outro, mas de oferecer alternativas no debate. Estamos certos, também, de que uma legítima proposta deve nascer da *prática* dos professores, o que envolve não só a aula, mas a participação desses na construção do saber escolar sobre o ensino de Sociologia. Para tanto, as teorias de ensino, as pesquisas sobre o ensino, a atualização nos debates teóricos do campo das Ciências Sociais, presença das entidades da área (SBS, ANPOCS, FNSB, sindicatos e associações de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos), os eventos (Congressos, Encontros, Simpósios, Seminários, Oficinas) patrocinados por essas entidades, bem como pelos sindicatos de professores, devem contribuir decisivamente para a construção de propostas curriculares.

Todo o problema concentra-se, no entanto, na intermitência com que a disciplina Sociologia figura no currículo do Ensino Médio nos últimos cem anos, tornando difícil a consolidação de um programa consensual, restando a muitos professores o recurso ao livro didático como forma de legitimação das escolhas e, mesmo os livros, não consolidaram um programa mais ou menos reconhecido, persistindo a presença das três correntes clássicas da Sociologia como ponto em comum na maioria dos autores numa parte introdutória, variando em seguida em temas e objetos.

As pesquisas são recentes e ainda tomam como principal objeto o processo de institucionalização da disciplina e cursos de Ciências Sociais nas várias unidades da federação, pouco ou nada avançando no que se refere ao estudo das metodologias e conteúdos de ensino.

Talvez seja essa a melhor contribuição que os PCN e DCN trazem à

disciplina e aos profissionais da área: produziram uma campanha de luta pela obrigatoriedade e uma discussão sobre conteúdos e métodos de ensino de Sociologia no nível médio, atingindo os próprios cursos superiores. Fora isso, os PCN assumiriam o mesmo *status* dos discos voadores: alguns acreditam na sua existência, muitos nunca viram nem acreditam neles, e os que dizem ter visto, ou foram abduzidos ou são tidos por loucos.

## 2.4 Implementação de reformas

Não são feitas reformas por decreto no campo da educação. Dada uma certa autonomia da esfera educacional, pode-se dizer que os efeitos de qualquer mudança tendem mais a se propagar negativa que positivamente, ainda assim, de modo lento, como tem sido o caso das políticas públicas para a educação nos últimos quarenta anos.

Entendemos que o principal problema que afeta os professores é a falta de *recursos* para a ação, e não tanto a existência ou não de propostas curriculares – profundas ou superficiais – que os orientem. *Recursos* aqui entendidos na sua variedade: *formação específica* – atualização, domínio conceitual, pesquisa, acesso a publicações etc. referentes à disciplina e à educação em geral, sua história, legislação, debates etc. -; *tecnologias de ensino* - domínio das tecnologias de ensino, recursos áudio-visuais, *softwares* etc.-; *acesso aos bens culturais* – teatro, cinema, vídeo, literatura nacional e estrangeira, museus, centros culturais , viagens etc. -; recursos didáticos – xérox, livros didáticos, jornais e revistas, mimeógrafos, computadores, *softwares* educacionais, documentários etc. Recursos significam *financiamento*: aqui devem concorrer os poderes públicos federais, estadual e municipal, mas o Ensino Médio não conta com um financiamento definido.

Noutras palavras, o que falta aos professores é um *repertório*, mas um repertório que ultrapasse o do aluno<sup>20</sup>: conhecimentos de Artes, de História

---

<sup>20</sup> Numa pesquisa relativamente recente, Adilson Citelli chegou a um dado preocupante: professores e alunos apontavam *Ghost - do outro lado da vida* como o filme de que mais gostaram.

das Ciências, de Filosofia, informações sobre tecnologias, não só as educacionais. Entendemos que, só assim, a tal da interdisciplinaridade possa ser efetivada. E isso também tem um custo e não pode ser efetivado por professores que mal conseguem se reproduzir como pessoas, quanto mais como profissionais, donde a verdadeira indigência cultural da maioria.

Outro ponto importante é a relação entre professores e alunos e professores e burocracia escolar. No primeiro caso, é a *indisciplina* que tem tomado o centro das relações e separado professores e alunos como estranhos. Aqui há fatores que, em boa medida, ultrapassam a escola, e o principal é que tem havido paradoxalmente um processo de deslegitimação do papel da escola. Se atentarmos bem, as próprias DCN, quando essas buscam a legitimação da Reforma, contribuem para esse processo. Por isso, a revalorização da escola é, ao mesmo tempo, a prioridade para a formação de crianças, jovens e adultos e para a manutenção da própria escola. Assim como o professor deve ter uma atitude ética em relação à escola – saber o que faz, porque faz e como faz, alunos, pais e funcionários também devem ter ética em relação à escola: o que é, para que serve, o que se deve esperar e fazer na escola. Se antes o fracasso era centrado no aluno, culpando-o por isso; hoje parece que as coisas se inverteram: o professor tornou-se o grande culpado do fracasso escolar.

Também os outros funcionários da escola fazem parte do sucesso ou fracasso do processo, sobretudo os dirigentes que burocratizam as relações, interpretando a legislação para impedir de fazer e não incentivar. Ainda persiste na escola, talvez como “efeito cascata” do presidencialismo, uma centralização de autoridade na figura dos diretores de escolas, esvaziando-se os órgãos coletivos, conselhos de escola e classe. Na verdade, os diretores deveriam desempenhar funções de secretários executivos do Conselho de Escola, eleitos dentre os seus membros. Fala-se muito da má formação dos professores, como se somente esses freqüentassem escolas deficientes e os diretores fossem todos formados na Suíça.

Deve-se buscar superar uma tendência elitista da escola média, ainda

não obrigatória nem universal. Mas, em certo sentido, a mais básica das funções da escola, a alfabetização, mantém resquícios desse caráter elitista, haja vista o número de analfabetos do País. É necessário estabelecer mediações entre a cultura dos alunos, da comunidade e a cultura escolar, pois enquanto uma é o ponto de partida, a outra é o ponto de chegada (que enquanto *mediação* entre o aluno e o mundo - a preparação para o trabalho, a continuidade nos estudos e a formação da cidadania - é um segundo ponto de partida). A escola é importante não só para fazer crescerem os índices socioeconômicos do País diante do mundo, mas para que o indivíduo cresça como ser humano, construa seu projeto pessoal e possa contribuir para os objetivos mais amplos, pois, por trás dos números, devem existir sujeitos.

### **3 O ensino de Sociologia no nível médio em três versões**

#### **Proposta 1**

A proposta é elaborar um conteúdo programático composto de temas básicos relativos às Ciências Sociais. O professor teria autonomia para escolher todos eles, se a carga horária permitisse, ou escolher aqueles que estivessem mais relacionados a suas afinidades acadêmicas, à realidade da comunidade, à vida dos alunos. Uma delimitação dos temas poderia ser marcada pelo princípio do prazer de trabalhar com os assuntos que são mais envolventes para ambos.

Uma outra proposta, envolvendo a escolha, é a de procurar relacionar concretamente o estudo de cada tema com a vida da comunidade. Consideramos que estudar o tema *cultura*, a partir de uma situação concreta de vida é interessante, e pode despertar mais interesse no aluno. Os Movimentos Sociais seriam estudados da mesma forma: conhecendo mais de perto os movimentos sociais da cidade, ou do bairro, de preservação do meio ambiente, de despoluição do rio local, etc. Se pesquisarmos com cuidado, a maioria dos temas tem relação concreta com a vida dos alunos.

A vida fora da escola traria um grande incentivo para o tratamento

sociológico dos temas. Sabemos que é difícil propor atividades que necessitem de recursos materiais para serem efetivadas. Assim, visitas a museus, parques ecológicos, ou a própria redondeza, observando com atenção o ambiente social, cultural e natural à volta da escola, também podem ser interessantes e motivadores para trabalhar diferentes unidades do programa, com baixo custo.

A intenção é tornar as aulas mais atrativas para alunos e professores, com atividades práticas em cada um dos temas, de modo a manter proximidade com a vida da comunidade, sem deixar que no calor das discussões, que o cotidiano ensina, se dissolva o caráter sociológico e rigoroso da análise.

Com exceção da primeira unidade, que é uma apresentação da Sociologia – uma resposta à pergunta inevitável: “para que serve a Sociologia? -, a intenção é que o professor tenha autonomia para estabelecer uma relação das unidades com a prática de vida da escola e da comunidade.

## **Conteúdos/Temas**

### **1) A construção do saber e as Ciências Humanas**

- Os saberes espontâneos e os saber científico
- A descoberta das ciências sociais
- A Sociologia como autoconsciência da sociedade
- A reflexão sociológica dos problemas da comunidade local

### **2) Família e escola**

- Família: a primeira forma de socialização
- As funções da família: econômica, reprodutiva, cultural, educativa
- A escola e a educação sistematizada
- O processo de socialização formal a interação família e escola
- A família brasileira hoje: o papel da mulher na educação familiar
- As diferentes formas de estrutura familiar presentes em nossa comunidade

### **3) Cultura**

- Natureza e cultura: diferenças e concepções
- Conceito antropológico de cultura
- Diversidade cultural na sociedade brasileira: o respeito às diferenças
- O erudito e o popular: a circularidade entre as culturas
- Cultura de consumo e o processo de mercantilização da produção cultural
- As manifestações culturais da nossa comunidade: o patrimônio histórico, o artesanato, as tradições, os valores...

### **4) Trabalho e produção social**

- O trabalho como atividade humana
- Histórico das diferentes formas de trabalho na sociedade
- O trabalho na sociedade capitalista: taylorismo, fordismo e toyotismo
- O processo de trabalho no capitalismo e a alienação do trabalhador
- As conseqüências da flexibilização na sociedade globalizada: as novas relações de produção
- O desemprego estrutural: como vivem as pessoas que perderam seus empregos?
- As conseqüências da globalização no meu país, na minha cidade, no bairro em que moro
- Os jovens e as exigências de qualificação profissional

### **5) Globalização**

- Características econômicas, políticas, sociais e culturais da globalização
- Uma nova configuração da sociedade global: o mapa da exclusão
- O Brasil na nova ordem mundial
- As conseqüências da globalização na vida cotidiana

## **6) Desigualdades e classes sociais**

- Desigualdade social: a desnaturalização do conceito
- As relações de produção na sociedade capitalista: as classes sociais
- Os problemas gerados pelas desigualdades sociais
- A sociedade brasileira: o império da desigualdade
- Desigualdades sociais e vida cotidiana
- Desigualdades sociais e qualidade de vida

## **7) Movimentos Sociais**

- O que são movimentos sociais?
- A historicidade dos movimentos sociais
- Principais características dos movimentos sociais
- Análise sociológica dos principais movimentos sociais do país
- Os movimentos sociais, cidadania e vida cotidiana
- Movimentos sociais, educação e participação política do jovem

## **8) Violência e criminalidade**

- As definições de violência
- Os diferentes tipos de violência
- Violência, criminalidade, preconceito e exclusão social: o (des) respeito aos direitos humanos
- Vida cotidiana: o jovem sob a mira da violência
- Violência e criminalidade cotidianas: a participação da escola

## **9) Cidadania e participação política**

- O que é cidadania: historicidade e atualidade do conceito
- Cidadania como um processo de construção coletiva
- Diferentes maneiras de exercer a cidadania na sociedade brasileira
- Cidadania, voto, e participação política: as possibilidades de mudança

- Cidadania e educação: a participação da escola
- O que significa ser cidadão hoje

### **10) As relações políticas e Estado**

- Conceitos de Política, poder e autoridade
- Análise sociológica do Estado
- A dinâmica de funcionamento do Estado brasileiro: os poderes legislativo, executivo e judiciário.
- Democracia, cidadania e participação política: as formas diretas e indiretas de participação
- A dessacralização da política: as decisões cotidianas
- O que é ser cidadão em um sistema político democrático: a participação da comunidade e da escola

### **Proposta 2**

Analisar cientificamente a realidade, do ponto de vista sociológico, para o Ensino Médio, significa partir do senso comum e elevar o conhecimento a uma posição em que se pode explicitar toda a complexidade do real. E isso obviamente se dará com a indicação de conceitos que devem ser absorvidos para se criar uma linguagem diferenciada do senso comum. Mas não só por isso, pois o objetivo é que o aluno possa incorporar uma linguagem sociológica, que lhe permita olhar a realidade e exprimir-se mediante conceitos que explicam esta mesma realidade.

*“A sociologia não valeria nem uma hora de esforços se fosse um saber de especialista reservado a especialistas”.* Quando Pierre Bourdieu escreveu isso, cremos que estava pensando na possibilidade de tornar a Sociologia um saber disseminado em toda a sociedade. É este o caminho que os PCN devem nutrir, isto é, escrever para os professores do Brasil, principalmente aqueles que estão há muito tempo longe da universidade.

A linguagem e o formato utilizados nos atuais PCN está dirigida a

professores do Ensino Superior como se fossem textos para discussão acadêmica e não como textos para orientar uma prática educativa de professores, muitas vezes trabalhando em condições precárias e com muito pouco tempo para ler documentos oficiais escritos por especialistas para especialistas. É uma linguagem que se pressupõe uma série de interpretações conceituais que são referidas a uma bibliografia que se o professor não tem acesso não poderá entender plenamente. Não é uma linguagem direta, pois precisa ser decifrada e há sempre muita discussão para saber se é isso ou aquilo que os “parâmetros” indicam e propõem.

A linguagem deve ser dirigida para a maioria de professores que estão longe das recentes discussões teóricas. Tanto nos PCN quanto nos PCN+, há uma proposta de se colocar conteúdos dentro de *eixos fundamentais* ou de *conceitos estruturadores*, entretanto, isso coloca os conteúdos dentro de uma camisa de força. Os eixos ou conceitos estruturadores são arbitrários, pois só poderiam ser definidos depois de uma ampla discussão entre professores por região, ou por Estado. Note-se que os PCN indicam como eixos fundamentais a relação entre indivíduo e sociedade e a dinâmica social. Já os PCN+ indicam os conceitos estruturadores: cidadania, trabalho e cultura.

Poderíamos optar por outros como por exemplo: cultura, sociedade e política, e não faltariam razões e fundamentações teóricas para isso. Ou seja, as alternativas são muitas dependentes de quem se reúne nas esferas de decisão em nível federal ou estadual.

### **3.1 Fontes, referenciais ou instrumentais de ensino**

**Cinema e teatro:** o que é que nossos alunos assistem e o que nós gostaríamos que eles assistissem? No cinema ou no teatro, muitas obras literárias são comunicadas com outra linguagem, que muitas vezes tornam aquelas obras mais vibrantes e presentes. Por outro lado, existem obras escritas exclusivamente para o teatro e para o cinema. Por exemplo, o filme *Os Tempos*

*Modernos* de Charles Chaplin coloca-nos frente a frente com a realidade do processo de industrialização nos EUA e as conseqüências para o homem, tendo em vista o processo de produção baseado nas rotinas e na velocidade das máquinas, além de mostrar como era a vida de um trabalhador naquele momento.

**Leitura:** Será que eles lêem livros? O que lêem e o que nós gostaríamos que eles lessem. Como desenvolver o hábito pela leitura?

**Televisão:** quais são os programas que eles mais vêem e quais os canais e programas que nós gostaríamos que eles assistissem.

**Jornal :** Quantos deles lêem jornais e, quando lêem, quais são; e que partes do jornal lêem.

**Revistas:** os jovens lêem muitas revistas baratas de R\$1,00 ou de R\$1,99, que possuem tiragens de 500.000 exemplares semanais.

**Música:** A música talvez seja a forma artística que pode nos colocar mais de perto com a realidade do dia-a-dia das pessoas. Ouvimos e cantamos música quanto estamos alegres ou tristes, seja lá qual for a razão. Mas, também cantamos e ouvimos música quando estamos questionando alguma coisa, seja em manifestações ou shows (muitas vezes estes já são um protesto – como Woodstock ou Festivais brasileiros dos anos 1960), enfim, a música coloca-nos em diferentes lugares e permite que o nosso pensamento possa voar para lugares que somente nossa imaginação pode ir.

**Artes plásticas:** A pintura e a escultura são elementos da nossa realidade social e formas artísticas que nos colocam diante das mais diversas realidades humanas existentes. Um quadro como *Guernica* de Pablo Picasso, por exemplo, faz-nos conhecer as barbaridades que ocorreram na Espanha pouco antes da II Guerra Mundial. As esculturas estão presentes no nosso cotidiano. Sejam aquelas que aparecem nas praças públicas, ou nos museus, elas nos remetem a personagens ou a situações humanas que dizem algo sobre os significados do que é viver no mundo de hoje ou de ontem. As artes mudam nossas formas de perceber o mundo.

## **Conteúdos/Temas**

### **1 - O Conhecimento em Ciências Sociais - Introdução ao estudo das sociedades humanas**

- 1.1. A produção social do conhecimento. A historicidade do pensamento social.
- 1.2. A modernidade e o surgimento das ciências sociais
- 1.3. As principais vertentes de análise científica dos fenômenos sociais.
- 1.4. As ciências sociais no Brasil

### **2 – Relação Sociedade/Natureza: A questão do trabalho e do meio ambiente**

- 2.1. A relação sociedade/natureza em várias sociedades na perspectiva do trabalho e da cultura.
- 2.2. A divisão do trabalho e as várias formas de trabalho: escravo, servil e assalariada.
- 2.3. As transformações recentes no mundo do trabalho.
- 2.4. A questão ambiental e a produção industrial e agrícola.
- 2.5. A questão do trabalho e do meio ambiente no Brasil.

### **3 – Estrutura e Estratificação Social - A questão das desigualdades sociais**

- 3.1. A relação entre a estrutura social e a estratificação: as castas, os estamentos e as classes.
- 3.2. As várias formas de desigualdades sociais e a diversidade das explicações teóricas.
- 3.3. Classe, raça e gênero: os três grandes eixos de desigualdade social na modernidade.
- 3.4. As desigualdades sociais no Brasil

### **4 – Indivíduo, Identidade e Socialização**

- 4.1. A questão da identidade/Indivíduo nas diversas sociedades.
- 4.2. A diversidade do processo de socialização. A família, a escola, a religião e os meios de comunicação.

4.3. Individuação, gênero e sexualidade

4.4. Identidade e sociedade no Brasil

## **5 – Poder, Política e Estado Moderno. Dominação e Poder**

5.1. As sociedades sem Estado

5.2. Surgimento e desenvolvimento do Estado Moderno. Representação e Poder

5.3. O Estado nacional no mundo contemporâneo

5.4. Poder, política e Estado no Brasil

## **6 – Mudança e Transformação Social**

6.1. A mudança social nas diversas sociedades.

6.2. Mudança tecnológica e mudança cultural.

6.3. Reforma e revolução.

6.4. Mudança e transformação no Brasil.

## **7 - Movimentos Sociais / Direitos / Cidadania**

7.1. Movimentos Sociais. Os direitos civis, políticos e sociais. Os direitos e a democracia.

7.2. Os movimentos sociais clássicos - A greve como elemento central

7.3. Os novos movimentos sociais: o movimento ambiental e o movimento feminista.

7.4. Os movimentos sociais e os direitos no Brasil.

## **8 – Cultura e Diversidade Cultural**

8.1. Cultura e a compreensão do humano enquanto uma totalidade

8.2. A diversidade cultural. Trocas culturais e culturas híbridas.

8.3. A questão da diversidade e o direito à diferença. O Etnocentrismo.

8.4. Cultura e diversidade cultural no Brasil.

## 9 - Ideologia, e a Indústria Cultural

- 9.1. Os diversos sentidos de ideologia. Ideologia, classes sociais e poder.
- 9.2. Os meios de comunicação e a indústria cultural.
- 9.3. Propaganda e sociedade de consumo.
- 9.4. Mídia, cultura e política no Brasil

### Proposta 3

Uma primeira tendência que poderíamos ter ao trabalhar o ensino de Sociologia no nível médio seria optar por transformar o curso num “processo de pesquisa”. Desse modo, alunos e professor imbuiriam-se de uma postura de investigadores da realidade social e realizariam pesquisas as mais diversas: em comunidades, em instituições, sobre religiões etc. É claro que essa proposta traria alguns frutos, sobretudo um “efeito de dinamismo” às aulas: formação de grupos, escolha de objetos de pesquisa, das bibliografias básicas, dos métodos e técnicas de investigação, coleta de dados, relatórios, apresentação dos resultados, análises, produção de dossiês etc. Nesta perspectiva, não se poderia pensar em muito rigor metodológico tendo em vista a precariedade das condições, tempo e recursos.

Entendemos, porém, que a proposta de um método de ensino decorre de vários fatores: dos objetivos definidos, da escolha dos temas, da bibliografia referente, do tipo de curso em que a disciplina está inserida. Assim, acreditamos que não podemos partir da adesão a um método para, em seguida, propor um curso, mas ao contrário, o método é uma consequência da eleição dos objetivos, temas e relação entre disciplina e curso.

Sob certos aspectos, a exposição e a leitura de textos pode ser uma *novidade* para muitas escolas em que tudo se resume a debates e “atividades práticas”. Debates que, imbuídos da boa intenção de “romper com o autoritarismo da instituição”, levam professores e alunos a esbarrarem na confusão entre o senso comum e conhecimento científico; em que, no melhor dos ca-

sos, se aprende a praticar a “tolerância” em relação às opiniões alheias; e, no limite, reforçam posições demagógicas, facilitadoras, não do aprendizado, mas do ensino.

A lei define que um objetivo geral da educação nacional é “a formação da cidadania”, e isso entendemos como a aquisição de informações necessárias para a intervenção do indivíduo no mundo, capacitado para julgar e decidir. Nesse sentido, a definição de temas e bibliografia básica poderia orientar-se para esse objetivo.

Em muitos cursos, como o de Magistério de nível médio, o próprio tema *educação* poderia fazer parte dos estudos, e métodos ativos ou reflexivos poderiam alternar-se, permitindo a realização dos objetivos propostos. O uso de filmes favoreceria a análise dos temas: *Conrack*, *Ao Mestre com Carinho*, *Primavera de uma solteirona*, *Sociedade dos Poetas Mortos* e outros dariam ensejo à análise da escola como instituição, sua dinâmica, objetivos, hierarquias etc., possibilitando a integração da Sociologia com outras disciplinas, como literatura, história, psicologia etc.; abrindo espaço para a leitura de textos, produção de textos, debates fundamentados, comparação de realidades e avaliações. O processo não se reduziria ao material, aos textos, aos debates, ou às opiniões, ou à simples assistência ilustrativa ao filme.

No mesmo curso, ou em outro, a aproximação da Sociologia com outras disciplinas pode ser ainda mais concreta. O uso de romances nacionais ou estrangeiros pode permitir a análise de uma sociedade, de sua estrutura social, das relações de poder. Por exemplo: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *O Ateneu*, *Gabriela, cravo e canela*, *Vidas Secas* e outros permitem, também, a partir de uma realidade dada, efetivar a compreensão de conceitos e situações, de um modo diverso da exposição dirigida pelo professor. Nesses casos, supõe-se a eleição dos temas cultura, estrutura social, desigualdades e poder como sendo aqueles que melhor efetivariam o objetivo acima proposto (“formação da cidadania”).

Mas, a escolha dos temas traz consigo uma perspectiva sobre a realidade, o que interfere de princípio na metodologia, técnicas e recursos a serem adotados em seguida. Assim, a visão de que a sociedade contemporânea, sobretudo pós-guerra, é reorganizada pelos meios de comunicação de massa leva a tomar esse tema – Meios de Comunicação de Massa – como referência central do curso. A *televisão*, então, mais do que um recurso, torna-se um objeto central da análise do professor e alunos, o que possibilita retomar vários subtemas ou aspectos da realidade: o consumismo, a substituição da literatura pela novela, a espetacularização da realidade pela apresentação da notícia, o jornalismo como entretenimento, a moda e os novos comportamentos etc.. Nesse sentido, ao trazer a televisão para a sala de aula propiciaríamos não só o uso de um recurso *inovador* ou mais agradável para o aprendizado, mas também uma nova leitura desse elemento estruturador da vida moderna. Em outras palavras, levaríamos para a sala de estar dos lares, um *estranhamento* diante daquilo que parece tão natural quanto o fogão e a geladeira. Não deixa de ser uma perspectiva otimista-crítico-iluminista, mas todas as demais também o são.

Dado que a escola é um espaço privilegiado de reflexão sobre o mundo e que a expectativa social tem sido de que ela se torne cada vez mais um espaço de formação do indivíduo – não só de informação -, a retomada dos clássicos da Sociologia resgataria esse contato com a cultura, digamos, erudita ou “alta cultura”, tão necessária para alimentar (e se alimentar de) a cultura popular. Cultura popular que hoje está à mercê da cultura de massa, que não enriquece nem mantém com aquela um diálogo, mas a substitui – destrói – com seu monólogo.

*Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes*  
*Universidade de São Paulo*  
*Profª Drª Elisabeth da Fonseca Guimarães*  
*Universidade Federal de Uberlândia - MG*  
*Prof. Dr. Nelson Dácio Tomazi*  
*Universidade Federal do Paraná - PR*