

A Sociologia e o *vir-a-ser* disciplina no Ensino Médio: definindo o objeto do ensino

Eduardo Carvalho Ferreira¹

Resumo

A disciplina de sociologia foi reintroduzida somente a partir de 2008 após alguns anos de disputas e questionamentos acerca de sua inserção, tendo sido reclamada, notadamente após aparecer como tema transversal na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, num contexto de amplas transformações e reformas na sociedade brasileira. Neste artigo analiso o período compreendido entre os anos de 1996 e 2008, onde se caracterizou o processo recente de *reinstitutionalização* da sociologia no ensino médio brasileiro, processo ao qual chamarei aqui de *vir-a-ser* disciplina. Ao olhar para esse período, busco fazer uma breve história da disciplina para demonstrar como que o seu projeto educativo foi sendo construído. Quer dizer, traço uma análise do passado para compreender o presente, pois, levo adiante a hipótese de que nesse período tivemos intensas disputas de significados em torno da futura disciplina de sociologia, que resultaram na confecção de um objeto de ensino *sui generis*, fato que nos remete a investigar tal conjuntura, seus agentes, discursos, capitais e políticas.

Palavras-chave: Disciplina Escolar. Institucionalização. Sociologia.

Sociology and come-a-be discipline in high school: defining the subject of education

Abstract

The discipline of sociology was only reintroduced from 2008 after several years of disputes and questions about his inclusion, having been asked, especially after appearing as a crosscutting theme in the Law of Guidelines and Bases 1996, in a context of wider transformations and reforms in Brazilian society. In this article I analyze the period between 1996 and 2008, which characterized the recent reinstatement of sociology in the Brazilian high school, which I will call here the process of come-a-be subject. When looking at this period, I try to do a brief history of the discipline to show how their educational project that was being built . I mean, trace an analysis of the past to understand the present, therefore, carry forward the hypothesis that this period had intense disputes meanings around the future discipline of sociology, which resulted in the making of an object *sui generis* education, a fact that leads us to investigate this situation, its agents, speeches, and political capital.

Keywords: School subject. Institutionalization. Sociology.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Em *A profissão do sociólogo*, Pierre Bourdieu trata em algumas de suas teses das dificuldades que a sociologia tem encontrado historicamente para ser uma “ciência como as outras”, justamente pelos conflitos causados entre a teoria e a prática. A fim de compreender essa particularidade, Jean-Claude Passeron em sua obra basilar *O raciocínio sociológico*, fez a seguinte pergunta para a ciência sociológica há quarenta anos: Qual é o seu *locus* epistemológico? Procurou saber com isso, afinal, qual era o *fato epistemológico original* da sociologia, a fim de calcular seus limites, possibilidades e distinções. Trata-se de uma pergunta elementar, ao mesmo tempo profunda e difícil de responder.

Com limites aceitos, entendo que esse conflito epistemológico transpõe a barreira da ciência e pode ser encarnado também na disciplina escolar, por isso transfiro a mesma pergunta para ela. Especificamente olharei para o caso brasileiro. As Ciências Sociais tem historicamente produzido suas análises sobre o ensino escolar de Sociologia tomando-o como um processo de socialização, em que se vislumbra a possibilidade de construção de um conhecimento mediador entre os estudantes e as questões sociais. Ou seja, o ensino escolar de Sociologia carrega consigo um projeto teórico-metodológico cujas propostas de conteúdos e de forma visam instrumentalizar os estudantes, transformando seu conhecimento em ação e significado. Constrói-se a imagem de um ensino baseado na capacidade de desnaturalizar aquilo que é *mitológico* ou *fenomênico* nas práticas de um mundo social histórico e hierarquizado, para entender as origens das dissimetrias econômicas e culturais e das violências simbólicas.

Em sentido mais geral, a Sociologia no sistema de ensino escolar confronta-se permanentemente com a necessidade de não perder de foco o desafio teórico e metodológico inerente à sua própria matriz acadêmica: a compreensão da realidade social. Podemos dizer que essa é a sua condição universal. Entretanto, essa universalidade admite uma série de interpretações originárias das variadas noções pedagógicas, cujos entendimentos estabelecem diferentes formas de sincronia com a realidade. Mas como isso se realiza? Que interesses mobiliza? Baseado em quais pressupostos teóricos e proposições epistemológicas?

Renascido no final do século XX, num contexto marcado pela inserção de novas formas de regulação oriundas da última grande reforma educacional, o ensino escolar de sociologia, tem alcançado desde então um progressivo reconhecimento como disciplina presente no currículo da educação básica brasileira. Entretanto, muitas dúvidas sobre a sua finalidade e recorte têm sido levantadas, mediante questionamentos sobre a sua composição teórica e consolidação metodológica no sistema de ensino escolar. De fato, muito se tem

debatido sobre essa questão. Por suposto, essa fase posterior à *institucionalização* tem demonstrado significativamente um contexto variável da agenda para a disciplina.

QUESTÃO E PROBLEMÁTICA

Não seria desnecessário dizer que, no caso do Brasil, a última reforma educacional trouxe uma proposta de modernização do currículo que na prática talvez não tenha se realizado. Certamente, essa reforma nos apresenta alguns elementos progressistas ao enfatizar a ampliação do acesso a certos conhecimentos, maior participação e tentativa de promoção da cidadania. O que, por suposto, torna nossa análise teórica mais difícil. O problema é que a questão do conhecimento parece estar deslocada, uma vez que a prioridade foi dada a outros aspectos, focando a abordagem no aluno e não na disciplina.

Sem dúvidas, as políticas curriculares são desenvolvidas em contextos sociais, políticos e econômicos específicos. As escolhas que foram feitas tiveram claramente um viés fundado na organização temática dos conhecimentos relacionando-o a experiência e ao cotidiano. Isso enfraquece as disciplinas, pois a prioridade é um currículo flexível que se coloca como um instrumento para motivar a aprendizagem. O que se diz é que “uma abordagem instrumentalista ao currículo tanto distorce o que qualquer currículo pode fazer quanto confunde duas ideias educacionais crucialmente distintas” (YOUNG, 2011, p. 612), a dizer, currículo e pedagogia. Isso é um problema porque o currículo² precisa ter uma finalidade distinta de um meio de motivação para os estudantes ou de solucionador de problemas sociais. Seu foco é o conhecimento e o desenvolvimento intelectual de quem aprende. Pelo menos essa é a posição que adotarei aqui.

Neste artigo tentarei argumentar que essa situação foi decisiva para a construção do currículo do ensino escolar de Sociologia. A ideia de Michael Young (2011) que abre esse texto é bastante útil para analisarmos o desenvolvimento recente da disciplina no ensino médio. Tal fato recai sobre o processo de construção do objeto do ensino da disciplina baseado nessa lógica mais instrumental definida pelas suas primeiras propostas curriculares. Como veremos, o projeto da disciplina escolar de sociologia iniciado no momento posterior a reforma educacional dos anos 1990 conviveu intimamente com essa dificuldade. Precisamos entender como que isso toma forma histórica no ensino médio, ou seja, especificamente como

² Aqui trabalharei com a noção processual de currículo desenvolvida por J. Gimeno Sacristán, cuja definição expressa o currículo como “um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 129).

que essa racionalidade adentra as fronteiras da escola.

Tal direcionamento teve, e tem um grande impacto na disciplina. A assertiva que define o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), inaugura um amplo leque de possibilidades a essas disciplinas, na mesma medida em que revela alguns de seus desafios mais perenes. Assim, nesse contexto foi possível acompanhar o surgimento de um grande número de propostas curriculares referentes às essas disciplinas e que carregavam, obviamente, as características dos princípios educacionais hegemônicos no Brasil do final do século XX³.

Reintroduzido nas discussões curriculares nos anos 1990, em pleno período de reforma educacional, o ensino escolar de Sociologia na educação básica tem respondido uma série de interrogações sobre seus aspectos epistemológicos e didáticos e segue em busca de legitimidade frente ao discurso de modernização da escola. Pode-se dizer que seu processo recente de constituição como disciplina foi bem sucedido, se consideramos que fora uma tentativa de se inserir um conteúdo relativamente novo no contexto do quadro geral do currículo oficial. Entretanto, não foi um processo simples.

Muito se questionou sobre o seu ensino, muitas reflexões e opiniões o trataram de maneira sumaria e caricatural, demonstrando até certo ponto desconhecimento sobre sua história, realidade e atividade. O objetivo deste artigo será mover uma reflexão mais aprofundada sobre a história para compreender o presente, reconstruindo teoricamente alguns dos aspectos importantes sobre o seu projeto para apreender melhor os elementos que constituem o conteúdo do seu ensino e definem o seu currículo.

O ENSINO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO PÓS LDB/96: AS PRIMEIRAS ESCOLHAS

Consolidada a reforma educacional com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, as reivindicações sobre o ensino escolar de Sociologia assumiram outro caráter. As políticas educacionais instituídas a partir daí criaram um novo contexto para a disciplina, tendo sua lógica ratificada num primeiro momento com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares

³ Os desdobramentos políticos e econômicos que se seguiram durante a década de 1990 impuseram sucessivas provas para a educação brasileira, que se transformava à medida que ia absorvendo os novos processos internos de regulação institucional e as pressões externas da globalização. Esta mudança de rumo mais acentuada para uma visão liberal coincidiu com um período de transição política, onde estava em pauta a reorientação estratégica que buscava alterar a participação do Estado no sistema produtivo e na provisão social. Tem-se aí uma guinada neoliberal.

Nacionais para Ensino Médio (PCNEM) e anos mais tarde com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). O seu estabelecimento no novo currículo procurava atender a diversas necessidades e sua inclusão respondia a vários imperativos do período, e assim como toda a política social voltada para a educação nos anos 1990, que estava sujeita a verdadeiras dificuldades institucionais “quando as palavras de ordem são a retirada do Estado, o recuo deste das políticas públicas e a interface do Estado com órgãos internacionais”. (CURY, 2002, p. 174).

Este contexto promovido pela reforma educacional mais recente fez emergir um apanhado razoável de leis e entendimentos sobre o ensino de Sociologia. De fato, o momento que segue após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em 1996, marca-se o início de uma série de debates em torno das finalidades do ensino escolar de Sociologia, fundamentalmente, aqueles preocupados em refletir sobre seus conflitos e significados. Paralelo ao processo de disciplinarização⁴ tem-se o período de construção do currículo e de seleção dos conteúdos do ensino, onde os formuladores do currículo trataram de definir a função que o ensino deveria cumprir, em relação aos indivíduos, a cultura e a sociedade que vivemos e a que queremos.

O que num determinado momento são considerados conteúdos legítimos do currículo ou do ensino reflete certa visão do aluno/a, da cultura e da função social da educação, projetando-se neles não apenas a história do pensamento educativo, mas a de escolarização e as relações entre educação e sociedade. [...] O que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 150).

Em um contexto mais amplo, com efeito, é nesse momento que o projeto da disciplina começa a ser forjado e, por isso, responde aos interesses específicos dessa reforma. Duas preocupações são levadas a cabo: 1) incluir as experiências dos alunos como eixo principal; e 2) estabelecer um currículo como solucionador de questões sociais e econômicas. Como ponto de partida, foram elaboradas diretrizes e parâmetros curriculares com a intenção de se sistematizar um conjunto de princípios e procedimentos para fundamentar a organização pedagógica e curricular do ensino, onde a proposta de vinculação com a sociedade e suas práticas sociais, seguia de perto o Artigo 1º da LDB/96, que versa sobre a “preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho”.

O ensino de Sociologia foi reclamado pelos elaboradores como uma estratégia para a

⁴ O ensino de sociologia reaparece no “novo” currículo do ensino médio como tema transversal. Isso foi alvo de críticas e de uma intensa disputa política para que ela figurasse como disciplina e não como tema. O que de fato aconteceu com a lei nº 11.640 de 2 de julho de 2008.

formação das dimensões cidadã e crítica dos estudantes. Isso compõe os fatores do seu objeto do conhecimento escolar. O conhecimento escolar de Sociologia seria, então, um instrumento de ação com possibilidade de contribuir com a educação por instrumentalizar o educando com vistas a uma intervenção na realidade social. Segundo a lógica dos PCNEM o ensino de Sociologia é tratado como campo por excelência das contextualizações,

[...] tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. (BRASIL, 1999, p. 37).

Seguindo esse mesmo movimento histórico, emerge daí uma concepção de conhecimento escolar de sociologia que continua preocupada em se articular com um modo de produção de conhecimento ligado às novas técnicas de reprodução econômica e social, e relacionada ao domínio de conhecimentos que fundamentam essas formas contemporâneas de produção material e simbólica.

[...] pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. Por outro lado, o ensino da Sociologia no Ensino Médio também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas. Processo amplo que acabou gerando um reordenamento nas dimensões políticas e sócio-culturais. Assim sendo, relevantes instituições sociais, como a família e o Estado, assumem novos significados. (BRASIL, 1999, p. 37).

No bojo dessa reestruturação, a incumbência do ensino de Sociologia reside no mercado de trabalho, na compreensão do perfil de qualificação exigido e no exercício da cidadania. O ensino é abordado como a possibilidade de operacionalização de um conhecimento dinâmico, flexível e prático, que prepara o educando para o exercício de sua cidadania, ou seja, coloca-se em novos termos uma idéia reificada.

A idéia central é que o ensino de Sociologia poderia contribuir para a geração do domínio de tais competências, permitindo ao educando investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar os fatos relacionados à vida social, e assim, instrumentalizá-los para que possa decodificar a complexidade da realidade social. Sob o ponto de vista desse discurso, o ensino de Sociologia auxiliaria na construção de uma ética comprometida com a orientação do jovem no meio social. Veja que esse discurso responde muito bem aos três

princípios da reforma educacional: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade.

Os conhecimentos envolvidos na área, por seu caráter intrinsecamente humanista, agem no sentido de despir as novas tecnologias de sua aparente artificialidade e distanciamento diante do humano. Evitam-se, com isso, os riscos de uma naturalização das tecnologias e promove-se a culturalização de sua compreensão. E, desta forma, assegura-se um papel novo para a aprendizagem em Ciências Humanas na escola básica: o de humanizar o uso das novas tecnologias, recolocando o homem no centro dos processos produtivos e sociais. (BRASIL, 1999, p. 17).

Cabe notar, que a reforma do ensino que aloca em seu currículo a Sociologia, esta preocupada, de maneira geral, com a formação de um jovem que tenha capacidade de abstração, criatividade e responsabilidade cívica para colocar seu potencial humano à disposição das demandas da sociedade moderna e toda a sua volatilidade. Essa premissa definiu o objeto do ensino de Sociologia, ditando que os conhecimentos sobre a sociedade derivado das Ciências Humanas ajudariam na formação e desenvolvimento da cidadania, possibilitando ao jovem atuar de forma ativa e consciente.

O ensino escolar de Sociologia contribuiria para formar um cidadão com um perfil adequado as demandas tecnológicas e com competência para compreender tais transformações no mundo do trabalho geradas por mudanças na ordem econômica e social. No entanto, essa é uma concepção fundamentada numa visão pragmática do conhecimento e de certo modo, os princípios dessa concepção pedagógica estão baseados em aspectos formais que ultrapassam a simples utilização da técnica, especialmente, porque, o ensino médio passa a ser visto como estágio último da formação dos jovens. Assim, no atual contexto, o domínio dos conhecimentos escolares serve na fundamentação das formas contemporâneas de consumo, produção e organização do trabalho e não ao domínio dos saberes técnico.

É fato que essa situação consolida uma imagem do ensino escolar de Sociologia compromissada com a questão da cidadania. Entretanto, a discussão sobre o sentido e o espaço que os seus conhecimentos devem ocupar ainda é motivo de discordâncias. Todo o processo recente de institucionalização da disciplina de sociologia no sistema de ensino escolar foi acompanhado por algumas disputas em torno dos seus significado e objetivos, que variam por alguns aspectos: 1) em relação às competências na formação do educando; 2) sobre a clareza da definição de que o ensino de sociologia seria um instrumental para o exercício da cidadania; e 3) se as terminalidades do ensino escolar de sociologia são os conhecimentos sociológicos ou não.

De fato, o período que se inicia com a promulgação da LDB/96 instaura uma série de

interpretações sobre o seu ensino que ainda se encontram em discussão. Principalmente, porque o texto da LDB/96 não foi suficientemente claro quanto aos seus entendimentos sobre as disposições do Art. 36, o que inclusive gerando a própria polêmica sobre a existência da disciplina. Existe um debate teórico sobre o real sentido do ensino escolar de Sociologia delegado a partir da LDB/96.

Esse debate existe em virtude de uma confusão entre dois planos de leituras: o da LDB cujo objetivo do ensino de sociologia consiste nos conhecimentos sociológicos comprometidos com o tema cidadania e; o plano de leitura do PCNEM de 1999 que entendeu o sentido do ensino de Sociologia ligado à ação política; em outras palavras: o ensino de Sociologia enquanto instrumento que potencializa o educando para participação política, cujo foco é dotar o educando de capital político para o exercício da cidadania.

A partir do momento em que se admite a premência de um princípio educativo orientado para a formação e exercício da cidadania, e condiciona essa demanda, entre outros elementos, à aquisição dos conhecimentos sociológicos, estabelece-se neste ponto uma relação simbólica e uma prática discursiva entre ambos. Nesse sentido, o resgate dos conhecimentos sociológicos é calculado e serve como um dos elementos para dar conta deste objetivo geral; assim, não existe nenhum tipo de confusão. Como sabemos, a disciplina escolar de sociologia já cumpriu com essa determinação em outros momentos da sua história. Por algumas razões estabelece-se uma relação do conhecimento escolar de sociologia com um tipo de conhecimento instrumental⁵.

Isso pode ser categorizado como conhecimento instrumental na medida em que se referem exclusivamente ao ajustamento aos fenômenos tidos como socialmente relevantes, pretende-se ser um veículo de discussão pública acerca da natureza da sociedade, mas não leva em conta as implicações desse processo. Em outros termos, sua questão definidora refere-se à idéia de que com o acúmulo de certo *corpus* de conhecimentos sociológicos o estudante poderia adotar uma participação mais consciente nas questões públicas. Mas não explica e nem aponta caminhos de como isso seria possível. Essa situação apenas foi superada com a redação das OCNEM.

A EMERGÊNCIA DE UM NOVO MODELO DE REFERÊNCIA: (RE) CONSTRUINDO O OBJETO DO ENSINO

⁵ O que nomeamos como conhecimento instrumental é aquele excessivamente preocupado com o encaminhamento de questões formais e técnicas visando o ajustamento social, a imagem desse tipo de conhecimento é bem definida pela noção de cidadania empregada nas propostas curriculares.

As Orientações Curriculares Nacionais surgem como decorrência de se retomar as discussões a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, seu processo de construção se dá, primeiramente, a partir dessa necessidade de uma revisão crítica das disposições que a antecedem. Nesse sentido, podemos destacar dois aspectos que confrontam: 1) as OCN propõem uma reflexão sobre as ideias de competência e habilidade, o que não se encontrava claro em outros documentos; e 2) procura problematizar a forma utilizada, para superar os problemas da linguagem, já que se trata de um documento distribuído a um público bastante diverso em toda a comunidade escolar.

Essas Orientações têm por finalidade, segundo o MEC, apresentar aos professores da rede pública um conjunto de reflexões sobre a prática docente, criando assim um diálogo entre o professor e a escola e as suas práticas de ensino.

[...] não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio. (BRASIL, 2006, p. 08)

Esse documento, como o próprio nome referencia, se coloca como um arranjo de orientações para orientar o trabalho do professor e a própria consolidação da Sociologia no ensino médio. Sua importância reside no fato de sua proposta aberta demonstrar a preocupação de nos voltarmos para insistência em fazer com que os professores reflitam sobre os conteúdos, teorias e métodos, avançando na construção dos programas de ensino e na própria concepção sobre o conhecimento escolar. Assim, essas Orientações se dispõem a ser um ponto de partida para a fomentação desse entendimento, ao invés de estabelecer um esquema articulado que deve ser seguido. Isso é justificado a partir do entendimento de que,

[...] o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p. 09)

Essas Orientações não se constituem em si, como uma proposta normativa de programa para o ensino de Sociologia, seu objetivo maior é levar os professores a elaborarem suas próprias propostas. As Orientações concentram seus esforços em propor uma prática de

ensino de Sociologia que seja mais autônoma, no sentido de que seria impraticável estabelecer, por exemplo, um norte como “a construção da cidadania”, se não houver de antemão uma problematização baseada na própria tradição sociológica e seus pressupostos científicos.

A presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. 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. (BRASIL, 2006, p. 107)

Por isso, essa proposta avalia ser imprescindível um ensino de Sociologia cuja noção de conhecimento esteja orientada ao estímulo à construção de um projeto de educação científica e sua dimensão histórica, e nesse sentido,

[...] 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” (BRASIL, 2006, p. 107).

Nessas Orientações é perceptível uma concepção mais bem acabada da Sociologia e suas possibilidades no ensino médio, já que se propõe uma problematização entre os papéis que podem ser desempenhados por ela, considerando as particularidades entre a ciência e a disciplina escolar. Suas opções metodológicas nos apresentam uma perspectiva mais apropriada do que aquela presente nos Parâmetros, pois, credita-se a Sociologia – devida sua tradição teórica – um duplo papel possível de ser alcançado, dimensionado a partir dos conceitos de desnaturalização e estranhamento⁶.

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sem pré-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. [...] 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. [...] os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou

⁶ Sendo o primeiro um elemento próprio ao discurso científico em geral e o segundo intimamente relacionado com as ciências sociais e humanas.

explicados pela Sociologia. Mas só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados. (BRASIL, 2006, p.105-107)

Assim, a noção de conhecimento escolar presente nessas Orientações parte do imbricamento entre as perspectivas criadas a partir desses dois fundamentos (estranhamento e desnaturalização), que são tomados como disposições necessárias para o desenvolvimento do ensino de sociologia, junto com o conjunto dos três pressupostos teórico-metodológicos (conceitos, temas e teorias) que em articulação servem para orientar o trabalho das e dos professores.

AS DIFICULDADES DE SE DEFINIR O OBJETO DO ENSINO

Atualmente, as pesquisas nas Ciências Sociais e nas Ciências da Educação, no que se refere ao nosso objeto, estão preocupadas com o caráter problemático dos conteúdos e da natureza do ensino por valorizarem uma tradição teórica que não preconiza o ensino de sociologia por si só, mas fundamentalmente o ato de pensar sociologicamente. Por isso, tanta discussão em torno do que deve ou não deve ser o ensino escolar de sociologia. De fato, as dificuldades de se estabelecer algumas relações consensuais sobre o seu projeto teórico-metodológico tem sido objeto frequente de estudos.

Tal situação não é alheia apenas ao estado da disciplina de Sociologia, em certa medida, se estende também pelas outras. Entretanto, o período que se inicia a partir da última reforma educacional brasileira estabelece um contexto que coloca o ensino escolar de Sociologia diante de um momento de divergência de interesses e de indefinições em relação aos fundamentos e objetivos de sua noção de conhecimento. E esse é um fenômeno muito importante e que precisa ser compreendido, pois interfere diretamente na construção de um programa para a disciplina.

Essa situação reflete a ideia de um *vir-a-ser* disciplina. Para Pierre Bourdieu (1999), “a teoria nunca deixa de ser a reelaboração indefinida dos elementos teóricos artificialmente extraídos de um corpo escolhido de autoridade”, e por isso demonstra que a ciência deve estar sempre sujeita a ruptura, pois só assim poderá progredir. Entretanto, essa é uma tarefa árdua na sociologia, visto que não se tratam de teorias construídas de forma consciente e axiomática, mas de tradições teóricas.

O processo histórico de construção do sentido do ensino escolar de Sociologia tem provocado esse movimento onde o conhecimento escolar de sociologia não se constitui apenas da seleção e organização do conhecimento científico de modo a torná-lo relevante e acessível ao contexto da disciplina no ensino médio. Antes ele é tratado como um saber com características bastante particulares cujo ensino mobiliza aspectos relativos ao imaginário social. Seu objetivo essencial é a construção individual de um conhecimento que promova o saber no sujeito ao qual se direciona, não no sentido de produzir novos conhecimentos científicos, mas de estimular a capacidade de observação e de interpretação da realidade a partir do despertar do estudante para a reflexão sociológica.

Tem-se a compreensão de que o projeto teórico-metodológico de ensino escolar de sociologia é baseado na existência de certas homogeneidades e regularidades, mas que não representam, necessariamente, um consenso em torno da noção de conhecimento escolar de Sociologia. Parte dos obstáculos para se definir esse projeto teórico deve-se ao fato de que o campo é dominado por uma diáde constituída tanto pelo universo acadêmico quanto pelo universo da escola. Quer dizer, se refletirmos sobre essa afirmação, mesmo que ela seja pouco usual, talvez encontremos o princípio das dificuldades particulares que o ensino escolar de sociologia encontra para definir seu programa: por vezes desdenhada pelos acadêmicos, ela é enaltecida pelos professores. Existe aí, uma lógica da divisão do trabalho científico que se reproduz.

Assim, muitas das disfunções do seu projeto teórico refletem uma situação onde de um lado existem pessoas que conhecem muito bem a prática (professores), mas que nem sempre dispõem de capital para interferir nos processos formais de produção, e, de outro, pessoas que conhecem mal o sistema de ensino escolar, mas até poderiam falar dele, mas não o fazem ou quando fazem seguem outros tipos de interesses.

É certa a posição de que o conhecimento escolar de Sociologia deve recusar qualquer tentativa de ancorar-se em um sistema fixo e acabado de interpretação da vida social, dada a sua demanda de apresentar aos estudantes uma síntese dos pontos fundamentais das perspectivas sociológicas. Diante disso, a tarefa de construir as diretrizes para o ensino escolar de sociologia encontra a sua primeira dificuldade em lidar com as controvérsias que se disseminam a respeito de seu conteúdo e seus objetivos. Um caos de opiniões cujos questionamentos alimentam a dúvida para saber se a sociologia tem a ver com uma problemática legítima e compatível com o sistema de ensino. Por esse motivo, é que a falta de uma definição indiscutível e segura é sempre colocada como um problema fundamental.

O levantamento de algumas dessas questões pontuais que tangem para os problemas

concretos relativos às práticas de ensino de Sociologia nas escolas, se constitui como uma preocupação importante, á medida que junto com o debate institucional acerca do seu retorno ao ensino médio, emerge também a necessidade de se construir a sua legitimidade em relação aos currículos escolares, a sociedade e a própria academia. Isso significa para nós questionar a sua validade e relevância, o que nos remete as questões relativas à qualidade do ensino, a relação entre ensino e aprendizagem, a integridade intelectual do trabalho do professor, etc..

O dilema recai também na indagação se devemos estimular um currículo mais técnico ou mais reflexivo. Essa preocupação existe como um reflexo do movimento de objetivação do conhecimento escolar, onde a racionalidade técnica suplanta a reflexiva. O que se pretende é fazer com que os estudantes reflitam sobre suas condições individuais e coletivas a partir de questões ligadas de forma direta e estreita com a aprendizagem das competências, a conceitualização das práticas e o envolvimento pessoal, submetendo o estudante ao aprendizado das questões morais impostas pelas regras socialmente dominantes e, ao mesmo tempo, a uma prática de ensino mais problematizante, a partir de noções que busquem desenvolver nos educandos o questionamento como terminalidade.

As evidências sobre o ensino de Sociologia que demonstramos até aqui certamente precisam ser avaliadas em novas pesquisas, entretanto, elas nos permitem pensar em três classes de problemas quando a questão é definir seu objeto de ensino.

Os *problemas teóricos* que nos colocam a questão de saber a partir de quais autores ou correntes de pensamento o ensino de sociologia deveria se estruturar. E ainda nos alertam para o cuidado muito específico do ensino de Sociologia no trato com os conceitos, teorias e métodos, o que serve não somente para demonstrar ao estudante sua finalidade mais prática, mas, principalmente, para mostrar como que cada noção e conceito dão origem a outro, como as teorias e os conceitos se influenciam e se relacionam, como se processa a explicação sociológica. Afinal uma das finalidades desse ensino, entre outras coisas, é demonstrar para o estudante que as idéias e os fatos estão inseridos dentro de um sistema de pensamento.

Os *problemas metodológicos* que nos chamam a atenção para o fato de que mesmo sujeito a adaptações pedagógicas necessárias no campo da linguagem e da estética, o objeto da sociologia no ensino médio continua sendo o mesmo da sociologia acadêmica, já que trata do estudo das contradições e das identidades formadas socialmente, sendo algo dotado de historicidade e que tem como referência o próprio ser humano e a vida em sociedade. É um tipo de conhecimento científico da vida social que não está baseado apenas em referências imediatas, mas na interpretação dos fatos e na relação entre a interpretação e o fato, seu objeto é histórico. Seu ensino se orienta com as particularidades dos conhecimentos sociológicos,

como por exemplo, as propriedades de desnaturalização e de estranhamento do mundo que a ciência sociológica pode causar.

Os *problemas pedagógicos* que resultam do entendimento de que o conhecimento escolar não é, e não deve ser uma reprodução exata do conhecimento científico. Esse tipo de conhecimento escolar enquanto objeto didático passa por diversas transformações em sua forma e conteúdo durante a organização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é preciso ter cuidado para não “despersonalizar” os conceitos quando se transformarem em objetos de ensino, pois esse fato pode alterar a natureza do conhecimento. É importante que os estudantes tenham contato com os princípios básicos da ciência, o que não significa supor que os iniciantes devam começar por uma versão simplificada ou generalizada da sociologia, o que pode resultar em um aprendizado distorcido. Pois, há de fato uma tendência perigosa em nossas práticas pedagógicas para a simplificação.

À primeira vista, parece que o somatório das conseqüências desses problemas mais amplos cria algumas das condições que interferem diretamente na construção de um entendimento mais unívoco sobre os conteúdos e objetivos do ensino de Sociologia. As implicações decorrentes destes três problemas se exprimem numa noção de conhecimento escolar de Sociologia que varia em relação aos meios e fins. Esse contexto tem construído um tipo de conhecimento escolar cheio de correlações entre esses aspectos.

Uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade. [...] disciplinas são feitas tanto de erros como de verdades, erros que são resíduos ou corpos estranhos, mas que tem funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades. (FOUCAULT, 1999, p. 31).

O argumento é que em virtude de todas as limitações que a racionalidade imposta pelo paradigma originário impõe às nossas práticas, com o passar do tempo, tem ficado claro que tal noção de conhecimento não se sustenta apenas com o seu pressuposto forte, para além disso, parece pela ausência de um conjunto de saberes mais abrangentes, didatizados e contextualizados, provenientes de uma reflexão mais coerente com as possibilidades da inserção da sociologia na escola.

Talvez essa seja a questão essencial a ser desenvolvida no atual estágio do ensino escolar de Sociologia para pensar a permanência da disciplina nos currículos e esclarecer a natureza desse ensino e as suas bases no tempo e no espaço, considerando o terreno escolar como um espaço social onde se formam as mentalidades e onde os saberes serão transmitidos, mas antes como uma instituição que preenche funções de reprodução específicas da nossa

sociedade.

CONCLUSÕES E DESAFIOS

Na virada do século XX, as propostas curriculares para o ensino escolar de sociologia carregam em suas definições a marca dos debates iniciados nos anos de 1980 e que atingiram seu ápice na LDB/96. Os acontecimentos políticos e sociais na sociedade brasileira culminaram na legitimação de um ideal educacional centrados nas noções de trabalho e cidadania, alinhando-se com as demandas políticas, sociais e culturais dos organismos internacionais, cuja expressão maior são os princípios liberais presentes em suas propostas.

As políticas educacionais dos últimos vinte anos têm resignificado todo o campo da educação. Isso não é nenhuma grande novidade, entretanto, carrega consigo uma série de conseqüências para as práticas de ensino, na medida em que canaliza vários interesses conflitantes. A aceleração do movimento de massificação da escolaridade, que resultou na acolhida de uma população bastante numerosa de estudantes pela educação pública vindos dos vários estratos da sociedade, redefiniu os próprios objetivos de formação da escola. Para além dos problemas mais gerais impostos por esse movimento, especificamente para o ensino escolar de sociologia isso representou a necessidade de se adequar a essas “novas” demandas, no sentido de dar conta das particularidades desse público.

O campo da educação se encontra permeado de disputas em torno da questão do “significado” (social, humano, político, cultural). E a disciplina escolar de Sociologia se coloca como um campo estratégico nessa disputa, na medida em que ela representa um campo referencial de confronto entre diferentes significados que dão sentido a vida social. No seu cerne está sendo travada uma disputa ideológica, no ímpeto de legitimar um ideal educacional baseado em políticas dominantes que querem referenciar suas lógicas. “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras”. (FOUCAULT, 1999, p. 36).

A conseqüência de tudo isso parece ser um enfraquecimento da disciplina em sua relação com o ensino. Isso define bem o atual momento do ensino escolar de Sociologia, que se encontra numa transição. Nós ainda não superamos essa questão e ela não se resume apenas ao abandono discursivo do termo cidadania, porque isso seria absurdo. Podemos incluir ainda na rubrica dessa discussão uma questão importante, que é refletir sobre o projeto da disciplina escolar de Sociologia considerando as diferentes concepções que a orientam, os

diferentes contextos e debates, especialmente, as questões levantadas a partir da última reforma educacional, quando a sociologia voltou a fazer parte da estrutura curricular do ensino médio.

Para alavancar tal debate sobre a definição do objeto do ensino precisamos delimitar as tensões existentes entre o *habitus* sociológicos e a estrutura do campo escolar como um todo, compreender os lugares ocupados pelas categorias sociológicas e as correntes pedagógicas no interior da disciplina e reconhecer a hierarquização dos saberes que compõem o conhecimento em seus aportes epistemológicos e pedagógicos. Entendo que para tentar responder a esse problema, metodologicamente, é essencial fazer uma *sociologia* do ensino escolar de Sociologia que investigue o seu projeto teórico-metodológico, através da análise da relação entre currículo e ensino, ou entre os objetivos fixados e a realidade pedagógica. Só isso nos direcionará para uma discussão mais ampla sobre as “questões fundamentais” da disciplina, tais como seu léxico, seu conteúdo, as suas formas de apresentação. Isso significa investigar a própria lógica interna, a gênese, a formas de racionalidade que o ensino escolar de sociologia assume, buscando interpretar os processos e as variáveis que os estruturam, problematizando as suas concepções de ensino e a natureza de suas noções de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2006.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. In: *Educação e Pesquisa*. Vol.25, n. 2, São Paulo, Julho/Dezembro, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

FOUCAUL, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Graga de Almeida Sampaio. 5ª edição. São Paulo: Loyola, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PEREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, Amaury César. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? *Revista de Educação*, São Paulo, n.10, p.50-52, abr. 1999.

PASSERON, Jean-Claude. *O raciocínio sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 16. nº 48. set/dez 2011.