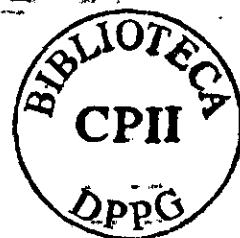


PRD
301
C791
2013

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE



JOSÉ AMARAL CORDEIRO JUNIOR 17

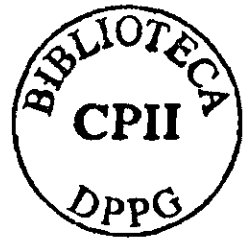
PROPOSTA PEDAGÓGICA: "QUEBRANDO UMA NORMA SOCIAL"

RIO DE JANEIRO

PRD
301
C794
2013

2013

JOSÉ AMARAL CORDEIRO JUNIOR



PROPOSTA PEDAGÓGICA: "QUEBRANDO UMA NORMA SOCIAL"

Produto Acadêmico Final apresentado ao Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências Sociais.

Área de concentração: Sociologia

Supervisor: Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima

RIO DE JANEIRO

2013

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Apresentação..... | 4 |
| 1. Palavras preliminares sobre a identidade cognitiva da sociologia..... | 4 |
| 2. Sociologia na educação básica: para quê?..... | 7 |
| 2.1. O ensino de sociologia e as reformas educacionais..... | 8 |
| 2.2. As querelas profissionais em torno da disciplina e o problema da legitimidade..... | 12 |
| 2.3. Que conclusões preliminares podemos estabelecer a partir deste breve histórico da disciplina na educação escolar?..... | 14 |
| 2.4. Construindo a legitimidade da disciplina sociologia..... | 16 |
| 3. O produto pedagógico: “quebrando uma norma social”..... | 20 |
| 3.1. Introdução..... | 20 |
| 3.2. Objetivos e Justificativas..... | 21 |
| 3.3. Metodologia dialético-pedagógica..... | 23 |
| 3.4. Digressão: algumas considerações sobre avaliação..... | 26 |
| 3.5. Descrição das atividades: expectativas, reações e frustrações..... | 27 |
| Bibliografia..... | 31 |
| Referências da Internet..... | 33 |
| Anexos..... | 34 |

Apresentação

Eis o nosso Produto Acadêmico Final (PAF), submetido ao Programa de Residência Docente da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II (PRD – PROPPG – CP2). Como tema, propomos a “quebra” de uma norma social, que nada mais é do que uma oportunidade para promover a reflexão sociológica tendo como substrato o cotidiano escolar.

Antes de detalharmos o projeto, seus objetivos, justificativas e metodologia, optamos por abordar aspectos essenciais da sociologia enquanto disciplina escolar. Por se tratar de uma disciplina não-canônica, de legitimidade questionada e obrigatoriedade legal recente, pensamos ser necessário refletirmos brevemente sobre a nossa história e os nossos objetivos. Não é raro que os docentes de sociologia se deparem com questionamentos sobre as finalidades da disciplina, suscitados por gestores, professores e alunos. O PRD oportunizou que refletíssemos sobre isso e que, escrevendo, embasássemos nossa prática profissional.

Infelizmente, o trabalho aqui apresentado é inconclusivo, já que não o efetivamos integralmente, como veremos mais à frente.

1. Palavras preliminares sobre a identidade cognitiva da sociologia.

Para usar a definição de Bauman e May (2010: p. 11), o corpo de conhecimentos a que se refere à sociologia é “o mundo feito pelos seres humanos, aquele que só existe em decorrência de nossas ações”. A nossa disciplina está incluída nesse grupo junto com economia, ciência política, antropologia, história, direito etc – cada um dos quais com seus respectivos *corpus* de estudiosos especialistas. No entanto, para quem vive a vida em sociedade, as ações humanas não apresentam essas *fronteiras* disciplinares. Assim, por exemplo, quando um indivíduo trabalha em uma empresa, essa ação é apenas mais uma rotina de sua vida. No entanto, tal ação pode ser analisada pelas ciências humanas de diferentes perspectivas: das relações de poder envolvidas em uma empresa (política e sociologia), das características organizacionais do trabalho

(sociologia), do impacto do trabalho sobre a saúde mental do trabalhador (psicologia), das desigualdades de renda de determinadas atividades (economia) etc.

O mundo não apresenta divisões naturais que se reproduzam em disciplinas acadêmicas. As ciências humanas consistem em esforços de apreensão do real conforme uma divisão do trabalho intelectual. Cada ciência apresenta regras de conduta ao lidar com certos objetos, escolhe dados relevantes para corroborar ou refutar suas hipóteses, possui tradições de ensino e pesquisa consolidadas em teorias e conceitos. Não seria correto, pois, apresentar a sociologia como uma ciência que tem por objeto a *vida em sociedade*. É preciso que nos atenhamos às suas particularidades cognitivas, isto é, ao conjunto de questões que essa disciplina imputa à realidade humana, “*aquelas que determinam os pontos de vista (perspectivas cognitivas) pelos quais as ações humanas são observadas, pesquisadas, descritas e explicadas por estudiosos dessas diferentes disciplinas*” (Bauman e May, 2010: pp. 15-16).

Qual o conjunto de questões que distingue a sociologia? Para utilizar uma referência que acabou por se tornar uma espécie de *senso comum acadêmico*, a nossa disciplina procura desenvolver a *imaginação sociológica*, parafraseando Wright Mills. Essa maneira de observar a realidade consiste em estabelecer uma conexão entre a nossa experiência de vida individual e o contexto mais amplo da sociedade em que vivemos.

De acordo com este sociólogo, não podemos compreender a vida de um indivíduo ou a história de uma sociedade sem que, primeiramente, entendamos ambas. Antes de estudarmos sociologia, não somos educados a atribuir as nossas dificuldades pessoais a contradições institucionais, tampouco o nosso bem-estar aos altos e baixos de nossa sociedade (MILLS, 2010: 82). A primeira lição para o desenvolvimento da qualidade mental denominada *imaginação sociológica* é “terrível”: para conhecermos nossas chances na vida devemos conhecer as condições de todos os indivíduos naquelas circunstâncias. Em suma, devemos pensar sobre a influência que a coletividade exerce sobre as nossas vidas individuais. Mas também em como as escolhas e ações dos indivíduos repercutem na vida coletiva.

A formulação de Mills é coerente com a preocupação dos cientistas sociais contemporâneos, qual seja, a de evitar reificações ou formulações ortodoxas, tais como “o indivíduo faz a sociedade” ou “a sociedade faz o indivíduo”. Para usar uma metáfora, entendemos que indivíduo e sociedade são como que duas faces da mesma moeda.

Conforme Barbosa et al. (2012), a sociologia se distingue pelo estudo do *social*. Não se trata, porém do social como aparece em falas do senso comum, geralmente associando o termo a questões como saúde e educação públicas, pobreza, discriminação etc. Mas o social como conceitos produzidos de maneira a identificar na realidade as influências coletivas que limitam a liberdade humana, conquanto sejam paradoxalmente produzidas pelos próprios humanos. O social aparece assim como “o conjunto de regras ou princípios que orientam as percepções, as ações, os valores, as formas de convivência e de poder numa determinada sociedade”. As autoras prosseguem, afirmando que “cabe à sociologia desenvolver conceitos e métodos que permitam compreender qual é o papel do indivíduo na vida social e como a sociedade é um fator essencial na constituição da consciência e dos comportamentos individuais” (Barbosa et al., 2012: 55). Esta formulação teria aparecido, assim, através dos trabalhos, sobretudo, de Émile Durkheim (1848-1917) e Max Weber (1864-1920), mas também podemos citar Karl Marx (1818-1883), autores “clássicos” da sociologia.

Vivemos em um período histórico que os cientistas sociais identificam através de vários termos: pós-modernidade, modernidade tardia, neoliberalismo etc. Embora sob diferentes nomes, e até mesmo com diferentes enfoques, há algo comum no pensamento de todos esses autores, que é o predomínio de uma forma de pensamento individualista. A importância da sociologia hoje está em apresentar uma espécie de discurso contra-intuitivo, pelo qual se desenvolve a *apercepção sociológica*, ou seja, a visão de que, antes mesmo de desenvolvermos a consciência de nossa própria existência individual, temos que ser socializados, ter tido contato com uma linguagem, desenvolvendo capacidades cognitivas através do contato com outros seres humanos vivos (as instituições) e mortos (isto é, pela cultura, que também pode ser considerada um conhecimento coletivo legado através de inúmeras gerações).

Cabe destacar, por fim, que incorremos em simplificações todas as vezes em que nos referimos à nossa disciplina escolar como sociologia. Em primeiro lugar, pelos argumentos elencados nesse texto preliminar: as disciplinas que compõem as humanidades compartilham as ações humanas como objeto de estudo, fazendo-o, porém, por meio de diferentes perspectivas. Não é raro que essas perspectivas se superponham e que as disciplinas apresentem contribuições mútuas. Assim, os professores da educação básica mobilizam teorias e conceitos de várias disciplinas. Em segundo lugar, porque a história de constituição da sociologia no Brasil se deu dentro

dos cursos acadêmicos de ciências sociais. Dessa forma, apesar de falarmos em *sociologia* no ensino médio, a formação de boa parte dos mesmos e dos professores da educação básica se dá em cursos de ciências sociais, dentro dos quais se realiza o ensino da antropologia, da ciência política e da sociologia.

Como destaca Silva (2010), a nomenclatura ciências sociais é abrangente e varia em função das tradições intelectuais dos diferentes países nos quais elas se institucionalizaram. Na tradição intelectual do Brasil, portanto, as ciências sociais são compostas pela Antropologia, pela Ciência Política e pela Sociologia. Nos cursos superiores, há fronteiras bem claras, delimitando as práticas de cada uma dessas áreas – cada uma das quais conta com as próprias associações de pesquisa. No entanto, o ensino de sociologia na educação básica vem registrando a contribuição de cada uma das áreas que compõe as ciências sociais brasileiras (Brasil, 2006).

Ensinar sociologia na educação básica é, portanto, diversificar a área das humanidades – tão precária quantitativamente. Mas é também mobilizar, sobretudo, as contribuições das três disciplinas que compõem as ciências sociais. Portanto, no nosso trabalho, ao citarmos sociologia, subentendam-se estas considerações.

2. Sociologia na educação básica: para quê?

Nesta seção, abordaremos a sociologia enquanto disciplina escolar, apontando para alguns desafios inerentes à inclusão no nível médio da educação básica brasileira. Para começarmos, optamos por delinear sumariamente o histórico da disciplina no currículo escolar brasileiro, escolhendo como eixos de análise, em primeiro lugar, as diversas reformas educacionais da república e, em segundo lugar, pela formação do grupo profissional de cientistas sociais.

Ainda que a história da disciplina escolar seja marcada por idas e vindas, contá-la nos ajuda a perceber como partes de algo maior e que temos pontos de partida para a consolidação da disciplina nos currículos e nos projetos político-pedagógicos (SILVA, 2006: 15).

2.1. O ensino de sociologia e as reformas educacionais

A história da sociologia na educação básica é marcada pela sua presença intermitente no currículo. Já na república nascente, em 1891, ela estava prevista em uma reforma educacional do Governo Provisório, coordenada por Benjamin Constant. Esta reforma orientava-se pelo positivismo e tinha o objetivo de oferecer um referencial científico aos jovens estudantes para construção da nova ordem social republicana – não por acaso, a sociologia aparecia no último ano escolar, “coroando” as outras ciências, tal como na hierarquia do conhecimento elaborada por Augusto Comte. Entretanto, devido a uma série de dispositivos legais, esta reforma educacional teria sua natureza alterada e não seria posta em prática até 1901, quando a sociologia já não figurava no novo currículo (SANTOS, 2002, pp. 29-30).

A disciplina não seria oferecida efetivamente até o ano de 1925, quando da reforma Rocha Vaz. Através da reforma Francisco Campos, de 1931, logo no início do governo de Getúlio Vargas, centralizou-se a formação do currículo escolar: formulado no Distrito Federal (então no Rio de Janeiro), deveria ser seguido por todas as unidades da federação de forma compulsória. Conforme o projeto, a sociologia era componente obrigatório dos três ciclos complementares do secundário, os quais se destinavam à preparação para o ingresso nas faculdades de direito, de ciências médicas e de engenharia e arquitetura.

A inclusão da sociologia no período se associava à crítica ao bacharelismo, a qual se fez presente, sobretudo, entre as décadas de 1920 e 1930. Representativo desta crítica, o movimento da Escola Nova, liderado por intelectuais como Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Delgado de Carvalho e Amaral Fontoura, condenava a educação das elites dirigentes, considerada repletos de floreios e incapaz de intervir em problemas sociais. Na mentalidade destes intelectuais, era necessária uma educação orientada pela ciência e para a prática. Propunham-se, então, metodologias de ensino menos expositivas e mais centralizadas nos alunos, as quais se pautavam em discussões, seminários e pesquisas. A sociologia aparecia neste contexto como *ferramenta científica* para detectar e solucionar conflitos sociais; era, assim, fundamental para a formação de um espírito novo nas futuras profissões dirigentes do Brasil. Conforme Florestan Fernandes, tal objetivo não era diferente daquele que fundou os primeiros cursos de

ciências sociais de São Paulo (FERNANDES, 1980, p. 113). De acordo com Meucci, a proposta escolanovista de sociologia não teria se concretizado porque não havia ambiente institucional que favorecesse o estudo de novos métodos e técnicas de ensino (MEUCCI, 2000, p. 35).

O ensino da sociologia na escola sofreria um revés em 1942, quando da reforma Capanema, que limitou a oferta da disciplina a estabelecimentos de ensino normal. Visando à criação de uma identidade menos propedêutica e mais formativa para o ensino secundário, a reforma de 1942 extinguiu os exames parcelares obrigatórios – os quais preparavam para a entrada no nível superior de ensino. Assim sendo, foram retiradas do currículo secundário disciplinas como Psicologia, Geofísica e Sociologia. Apesar da aparente retirada do currículo secundário, observa-se que alguns dos conteúdos consagrados na sociologia passam a integrar a proposta da disciplina filosofia no terceiro ano do curso clássico (SANTOS, 2002, p. 42).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 4.024/1961) determinou que o Conselho Federal de Educação (CFE) indicasse cinco disciplinas obrigatórias nos cursos secundários de todo o país. Os estados teriam mais autonomia na definição dos conteúdos curriculares, já que cabia aos Conselhos Estaduais de Educação estabelecer as disciplinas complementares e as optativas. Santos (2002) cita o exemplo do estado de São Paulo, que incluiu a sociologia no conjunto das disciplinas optativas – cuja oferta era prerrogativa das escolas. Segundo o autor, sem a obrigatoriedade, o trabalho nas escolas restringia-se às disciplinas compulsórias e as complementares. Em suas palavras, *“a oferta da sociologia, nesse período, era mais uma possibilidade do que uma realidade”* (SANTOS, 2002, p. 45).

A reforma de 1971, conhecida como reforma Jarbas Passarinho, estabeleceu a profissionalização compulsória na escola média. Novamente, cabia ao CFE definir a parte curricular obrigatória – o núcleo comum e os mínimos profissionalizantes – em todo o território nacional. A sociologia não era disciplina obrigatória. A reforma Passarinho ainda retirou a sociologia dos cursos normais, onde era oferecida desde 1928; seus conteúdos foram diluídos em uma disciplina chamada Fundamentos da Educação.

Em 1982, através da lei federal 7.044, termina a obrigatoriedade de profissionalização no 2º Grau. O currículo deste nível de ensino começaria a sofrer

alterações na mesma década, quando, em 1986, o CFE recomendava a inclusão da Filosofia como disciplina do núcleo comum e abria a possibilidade de existência de duas modalidades de cursos: o acadêmico (voltado para a formação geral) e o profissionalizante. Conquanto a sociologia não aparecesse como obrigatória no núcleo comum, ela se tornava uma opção da parte diversificada do currículo, sobretudo nos cursos de modalidade acadêmica.

A partir deste período, *“educadores, políticos, sociólogos e estudantes em vários estados intensificam as lutas pela sociologia no ensino médio”* (SANTOS, 2002, p. 51). Em 1985, no momento em que empreendia uma grande reforma curricular, o Distrito Federal incluía a sociologia como disciplina obrigatória tanto na modalidade acadêmica quanto na profissionalizante. No ano seguinte, o estado de São Paulo realizou concurso público para o cargo de professor de sociologia. Além disso, Pará, Pernambuco e Rio Grande do Sul também incluíam a sociologia. Em 1989, através de debates em torno das constituintes estaduais, Minas Gerais e Rio de Janeiro definiram Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias em suas respectivas grades curriculares.

Depois de longas discussões oriundas da Assembleia Constituinte Nacional (1987-1988), uma nova reforma da educação brasileira teria lugar em 1996. O texto daí resultante, a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), no inciso III, § 1º, de seu artigo 36, estabeleceu que, ao final do ensino médio, o jovem deveria demonstrar *“domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”*.

O modo como o discurso oficial foi formulado deixou margem a interpretações sobre o formato que a filosofia e a sociologia deveriam assumir no ensino médio: conteúdos transversais ou disciplina. Da promulgação da LDB até o presente momento, registramos as duas modalidades de implementação das disciplinas, fato que nos remete às disputas ideológicas acerca da identidade que o ensino médio deve assumir. Silva (2010) observa que a regulamentação da LDB de 1996 em termos de currículos está em curso. Uma primeira fase desse processo ocorreu com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹ (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares (PCN), que preconizavam uma educação voltada para a obtenção de habilidades

¹ Resolução CNE/CEB nº. 3/1998.

cognitivas e competências sociais adaptativas aos novos tempos de desregulamentação das relações de trabalho e econômicas.

Em 1998, as DCNEM, do Conselho Nacional de Educação (CNE), interpretando o texto da LDB, estabeleceram que a sociologia deveria receber tratamento “interdisciplinar e contextualizado” no currículo. Portanto, entendeu-se que os conteúdos de sociologia e filosofia não necessitavam assumir a forma de disciplina, uma vez que seriam explorados de maneira *transversal* em outras disciplinas das humanidades. Coerente com essa interpretação, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso – que, por ironia, é cientista social – vetou lei aprovada no Congresso Nacional em 2001, a qual determinava a inclusão das referidas disciplinas no ensino médio.

Esta interpretação começou a ser contestada a partir de 2003, quando o Ministério da Educação provocou a reestruturação das referidas Diretrizes, convocando educadores para redigir um documento intitulado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN). O texto elaborado para o componente curricular sociologia (BRASIL, 2004) dirige fortes críticas à transversalidade, argumentando que ela não assegurava tratamento adequado aos conhecimentos preconizados pela LDB. Em parecer de 2006 (MORAES, 2007), Amanry Moraes endossa os mesmos argumentos e, por fim, no mesmo ano, o CNE deliberou que este componente curricular deveria figurar sob forma de disciplina².

As OCN imprimiram à LDB outra linha interpretativa, o que pavimentou o caminho de retorno da sociologia enquanto disciplina escolar. Em 2008, seria aprovado no Senado Federal e sancionado pelo presidente da República um projeto de lei que tramitava desde 2003. A nova lei federal (Lei 11.684/2008) suprimiu o que foi disposto pela LDB e determina, em seu lugar, que Sociologia e Filosofia fossem incluídas como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. A implantação foi gradual e, até 2011, todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados teriam que aloca-las em suas respectivas grades.

² Resolução CNE/CEB n°. 4/2006.

2.2. As querelas profissionais em torno da disciplina e o problema da legitimidade

Podemos analisar a obrigatoriedade da sociologia escolar sob outro ângulo: o da constituição do grupo profissional, entendendo-se por isso a história da constituição de um novo campo de trabalho para os cientistas sociais, bem como a análise dos consensos e as discordâncias internas a respeito do dos lugares em que estes profissionais podem atuar.

Quando da promulgação da lei de 2008, o retorno da sociologia foi celebrado entre os militantes que lutaram desde a década de 1980 para isso (CONTERATO, 2006; MORAES, 2003). No entanto, a repercussão na mídia foi extremamente negativa. Além disso, o ensino da sociologia nas escolas não é consenso entre os cientistas sociais. Professores acadêmicos e pesquisadores manifestam-se contrariamente à obrigatoriedade da sociologia no nível médio de ensino³, contribuindo para produzir a impressão geral de que a disciplina não possui legitimidade para ocupar este espaço.

Para os objetivos do presente trabalho, não é proveitoso averiguar as razões pelas quais alguns setores midiáticos foram refratários à sociologia. Interessa-nos entender por que a conquista de mais um espaço profissional para os cientistas sociais seja visto de maneira tão negativa pelos próprios cientistas sociais. Por que alguns acadêmicos se posicionaram contra a disciplina escolar? Temos que traçar algumas linhas para explicar a institucionalização das ciências sociais no Brasil.

A instituição das ciências sociais no Brasil insulou os seus profissionais no campo acadêmico-universitário, fazendo com que a colocação dos cientistas sociais em outro espaço fosse preterido e menosprezado pelo grupo dominante. Ao analisar a formação histórica da profissão, Bonelli (1993a; 1993b) conclui que, desde a criação dos primeiros cursos, as ciências sociais enfrentaram a interdição de postos no mercado de trabalho devido à competição com outras profissões, bem sucedidas em estabelecer jurisdições, como a pesquisa de mercado, a administração, a economia e o jornalismo. Com a expansão universitária da década de 1970, registrou-se a expansão do mercado de trabalho nas universidades, com destaque para a pós-graduação e a criação de

³ Cf. Referências da internet.

instituições fomentadoras de pesquisa, o que propiciou uma nova expansão para o interior das universidades. Segundo afirmação de Bonelli, "*foi no meio acadêmico que as Ciências Sociais conseguiram preservar sua área de atuação intacta, mantendo o domínio do mercado*" (BONELLI, 1993b: 48). Em meio a este cenário intelectual fechado e à falta de mobilização dos seus saberes pelo mercado de trabalho e pela administração pública, as ciências sociais viabilizaram sua reprodução no ensino superior, que se desenvolvia no contexto das reformas educacionais do período, sobretudo em relação à pós-graduação e aos mecanismos de financiamento de pesquisa científica (WERNECK VIANNA *et al.*, 1994).

Em suma, esse processo de *insulamento* nas universidades contribuiu para criar a identidade do cientista social como um acadêmico ou, nas palavras de Ribeiro (1999), "*o sucesso na constituição da disciplina acadêmica-científica pareceu não incluir em sua pauta a institucionalização de um espaço profissional na esfera não-acadêmica*". Não é por acaso – mas também não é natural – que alguns cientistas sociais apresentem-se refratários à constituição de uma atividade de trabalho fora da academia.

Atualmente, entre os defensores e professores da sociologia escolar, nota-se uma inquietação para construir a legitimidade do magistério como área de atuação dos cientistas sociais. Crítica-se, sobretudo, a formação superior dos cientistas sociais. Há uma preocupação com a atividade profissional dos seus membros nas escolas, considerada inadequada e exigindo um esforço coletivo para elaboração e acúmulo de um conhecimento aplicado à educação básica.

Moraes (2003) e Sarandy (2004) expõem muito bem este movimento crítico. Os autores afirmam que um dos principais problemas da sociologia escolar é a sua perspectiva científica, derivada da formação universitária, mas que não se adequa à linguagem corrente dos espaços escolares. Moraes sintetiza esta crítica ao relatar sua experiência como professor de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais da USP: quando reclamam "conteúdos mínimos de ensino" ou "materiais didáticos adequados", seus alunos acabam revelando as insuficiências da formação superior, como se a "*excelência do bacharelado não fosse suficiente para superar as falhas da licenciatura*" (Moraes, 2003, pp. 14-15).

A existência desse esforço para constituição de legitimidade salta à vista ao nos depararmos com outros acontecimentos recentes referentes à sociologia escolar: a

criação de um novo curso de licenciatura, no IFCS/UFRJ, e de um curso *lato sensu* em “Ensino de Sociologia”, na FE/UFRJ; a criação de uma Comissão de Ensino na SBS, responsável também pelos Encontros Nacionais de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB); a criação do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes, na Faculdade de Educação da UFRJ.

2.3. Que conclusões preliminares podemos estabelecer a partir deste breve histórico da disciplina na educação escolar?

Que as idas e vindas da sociologia na educação básica, através da história das reformas educacionais, não significam que os conteúdos da disciplina estivessem *efetivamente* excluídos da escola, uma vez que estes poderiam estar “diluídos” ou disfarçados sob a rubrica de outra disciplina, tal como OSPB, Moral e Cívica, Estudos Sociais, Geografia, História etc. Para afirmarmos as permanências e as exclusões da Sociologia, devemos estudar, entre outras fontes, depoimentos, planos de curso e manuais didáticos, de modo a averiguar a prática efetiva dos docentes e das escolas.

Então, se o histórico que acabamos de traçar não nos serve para afirmar a intermitência da Sociologia em sua dimensão prática, qual o seu objetivo? Ora, esse histórico das legislações e das reformas em torno do currículo aponta para os agentes e as estruturas de poder envolvidos em sua elaboração. Como aponta Ileizi Silva, partindo do referencial conceitual de Basil Bernstein, o currículo é um objeto de disputas: quando temos por objeto o ensino de sociologia na educação básica, uma vez que estabelecem-se hierarquizações entre as disciplinas quando da elaboração dos currículos escolares dependendo da força dos agentes e das agências envolvidas na luta em torno do desenho curricular (SILVA, 2010: 17).

Logo, o histórico supra delineado nos mostra o alijamento da comunidade profissional de cientistas sociais na elaboração dos currículos educacionais. Em boa parte da nossa história republicana, este grupo deixou de se envolver nas disputas em torno da educação escolar, eximindo-se de construir um projeto político-profissional de

intervenção em nossas práticas educacionais. Em suma, os cientistas sociais não entenderam que seria necessária a existência de um correspondente escolar de seus estudos para a educação dos jovens brasileiros.

Ao analisarmos a institucionalização das ciências sociais no Brasil, constatamos esse mesmo processo. Segundo Schwartzman (1987), os cientistas sociais retiraram-se dos debates em torno dos problemas e das políticas públicas nacionais, deixando que este campo fosse praticamente monopolizado pelos economistas. A institucionalização das ciências sociais na década de 1970 se deu nos cursos superiores e nos programas de pós-graduação. Tendo perdido espaço profissional fora da academia, os cientistas sociais insularam-se nos cursos superiores, abandonando a responsabilidade de elaborar um projeto coletivo de profissionalização ou de desenvolver outras atividades fora do meio acadêmico.

Outra conclusão importante do histórico das reformas educacionais – e que acaba por corroborar a primeira conclusão – é a de que o retorno da sociologia pela lei federal de 2008 não ocorreu em um “vácuo” de relações sociais. Pelo contrário, desde o período de redemocratização política brasileira, diversos cientistas sociais e educadores vinham se mobilizando em prol da inclusão da disciplina nos currículos escolares. Não é à toa que a lei 11.684/2008 foi precedida pela adoção da sociologia em vários sistemas de ensino estaduais. A existência de um grupo de cientistas sociais envolvido em disputas fora do meio acadêmico também nos é apontada por Marinho (1984), que estudou os conflitos em torno do processo de regulamentação da profissão de sociólogo, ocorridos também na década de 1980.

Mesmo com todo esse processo, coroado pela lei, não há consensos em torno da inclusão da sociologia. Como vimos, há cientistas sociais que divergem publicamente sobre o seu retorno e a imprensa questiona a inclusão da disciplina sob argumentos de “inchaço” do currículo escolar. Para os professores de sociologia, há uma preocupação muito evidente de construir essa legitimidade e de não se deixar acomodar pela obrigatoriedade legal. Esse esforço será hercúleo, uma vez que a história de intermitência provocou descontinuidades na produção de planos de aula, programas de ensino, materiais didático etc. Desde a década de 1980, acumulamos esses materiais e o esforço consiste em lançar sobre eles um olhar que permita uma síntese, de modo a traçar diretrizes para o ensino de sociologia na educação básica.

2.4. Construindo a legitimidade da disciplina sociologia

Em nossa leitura, vamos destacar alguns documentos e textos que justificam a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio. As OCN são o primeiro documento escolhido, uma vez que constituem, como apresentamos, uma crítica à visão de ensino médio preconizada pelas DCNEM e pelos PCN e, dessa maneira, justificaram o retorno da sociologia antes mesmo da lei 11.684/2008.

As OCNs constituem um documento de denúncia ao tratamento legal conferido à disciplina, reduzida a mero acessório da educação básica, não tendo sua autonomia reconhecida e sendo abordada por disciplinas da área de Ciências Humanas. Os autores objetivam desconstruir o *sensu comum* sobre a disciplina, sobretudo no que tange aos objetivos da disciplina (que não se reduzem à formação para a cidadania) e à já citada interdisciplinaridade, elencando inúmeros argumentos que justificam a importância da sociologia para a formação dos jovens educandos.

Como vimos, as DCNEM determinaram tratamento interdisciplinar aos conhecimentos sociológicos e filosóficos. A previsão da LDB, portanto, de *conteúdos de sociologia e filosofia necessários ao exercício da cidadania*, seria subsumida nas outras disciplinas que compõem as humanidades: história e geografia. Como salientam os autores das OCN, a sociologia realiza mesmo uma interlocução com as outras disciplinas, com o currículo e com a própria instituição escolar, o que é próprio às ciências humanas. Porém, dentro deste universo, as ciências sociais têm uma linguagem própria. Conforme Bauman e May (2010), o fato de todas as humanidades estudarem a ação humana, produz a impressão de que seu objeto se superpõe. No entanto, cada ciência se distingue por uma perspectiva cognitiva própria, isto é, por um conjunto de questões, métodos, conceitos e teorias que aplica à realidade. Se pensarmos nas ciências sociais brasileiras, vemos que, academicamente, antropologia, ciência política e sociologia apresentam fronteiras cada vez mais definidas, distinguindo-se através das questões, métodos, conceitos e teorias, o que implicou a criação de associações de pesquisa e de congressos para cada uma dessas áreas. Assim, as OCN argumentam que a interpretação feita pela DCNEM não assegura o cumprimento da LDB, uma vez a transversalidade *reduz* a abordagem das ciências sociais às perspectivas historiográfica e geográfica dos fenômenos sociais.

Outra crítica feita pelas OCN consiste no objetivo do ensino de sociologia conforme o texto legal: *exercício de cidadania*. Esse *slogan* se reproduz até hoje nas representações coletivas dentro da escola e dos sistemas de ensino. A sociologia é associada à participação cívica – constatamos, inclusive, em nossa prática de ensino que muitos alunos chegam ao ensino médio esperando que a disciplina tenha uma conotação mais moralista, à maneira da antiga Moral e Cívica e a OSPB. Segundo as OCN, a impressão geral que se tem é que a expectativa da educação como formadora de cidadãos ganharia base objetiva com a sociologia, uma vez que ela aborda a cidadania, a política, os partidos, as eleições, o contraste com outros sistemas políticos etc. A sociologia seria uma espécie de “redentora” de nossa educação, uma vez que transformaria os alunos em cidadãos.

Questionamos, porém, se o ensino de qualquer outra disciplina não está relacionado ao exercício da cidadania. Ensinar matemática para calcularmos porcentagens, o quanto devemos receber de troco, fazermos nosso orçamento doméstico etc., bem como a língua portuguesa, para interpretarmos as informações que recebemos através de jornais, revistas e televisão... não são importantes para participarmos da vida em sociedade e, assim, sermos cidadãos? Para além desse clichê “conhecimento necessário ao exercício da cidadania”, quais as contribuições da sociologia para a formação do jovem educando? Essa é a contribuição inicial que a OCN pretende fornecer.

De acordo com esse documento, a sociologia possui uma linguagem especial e sistematiza os debates sobre temas da tradição ou da contemporaneidade. A disciplina é o espaço de realização das ciências sociais, cujas pesquisas contribuem para a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. Os dois objetivos que norteiam o ensino de sociologia são a *desnaturalização* e o *estranhamento*.

A desnaturalização consiste em uma maneira contra intuitiva de pensar. Em nosso cotidiano, aprendemos que as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, a organização políticas, as desigualdades sociais etc. são naturais e a eles devemos nos conformar. A desnaturalização recupera a historicidade dos fenômenos sociais, desenvolvendo a percepção de que certas continuidades ou mudanças históricas são resultados de decisões, interesses e razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

O estranhamento é o questionamento, significando interrogar todas as informações que recebemos em nosso dia a dia. Os fenômenos sociais que nos rodeiam não nos são imediatamente reconhecidos, pois parecem como triviais, corriqueiros, cotidianos, normais. Dessa maneira, nós apenas os vivemos, sem questionar sua “evidência”. Os mesmos fenômenos sociais podem ser entendidos pelo prisma sociológico, cujas explicações caminham na contramão da trivialidade com a qual eles se apresentam cotidianamente. Assim como as ciências naturais apresentam explicações para a chuva, para os cataclismos, para as doenças etc. que nada têm de triviais, a sociologia, e o rigor metodológico pelo qual ela preza, questiona o sensacionalismo e a simplicidade reproduzidos pelos meios de comunicação, pela mídia, pelas narrativas morais, religiosas, ideológicas, políticas, racialistas etc.

A OCN destaca, porém que há uma *necessidade da mediação pedagógica*. Os saberes produzidos pelo meio acadêmico devem ser apropriados pelo espaço escolar, constituindo-se em *saberes escolares*. Nessa transposição, há uma redefinição de tempos, conteúdos, métodos, avaliações e condições de aprendizado dos alunos.

“nessa fase de sua vida a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca de fenômenos naturais ou culturais” (BRASIL, 2006: 109).

Portanto, quando se questiona a legitimidade da sociologia argumentando que a disciplina não apresenta consenso de conteúdos, métodos e materiais didáticos, o que se denuncia, na verdade, é a falta de sistematização das mediações pedagógicas já produzidas (MORAES, 2003; SARANDY, 2004). Nesse sentido, as OCN deram um passo importante ao apresentar as principais alternativas pelas quais os professores podem conduzir suas aulas: conceitos, teorias e temas. Os autores do texto enfatizam que são os recorte pelos quais os poucos livros, artigos, experiências de trabalho etc. geralmente organizam o ensino de sociologia.

As OCN não apresentam uma proposta programática, mas apenas exemplos de tais recortes na prática de modo a enfatizar que o currículo de sociologia se trata de um objeto em construção. Afinal, a lei 11.684/2008 ainda não havia sido promulgada quando da publicação do documento. Desde então, com a garantia legal de atuação dos cientistas sociais na educação básica, acumulamos um cabedal de conhecimentos

relativos à prática de ensino: artigos, relatos de experiência, dissertações e teses sobre o tema, livros didáticos etc. As OCN foram um primeiro passo e cabe aos professores de sociologia contribuir para a construção da legitimidade da disciplina.

Sabendo que a sociologia se propõe, enquanto componente curricular da educação básica, a realizar a desnaturalização e o estranhamento das relações sociais, em que medida a prática docente pode operacionalizar estes objetivos? Quais são as atitudes ou comportamentos que os professores devem buscar desenvolver em seus alunos? Adélia Ribeiro e Flávio Sarandy, no artigo *Perspectivas Políticas e Científicas Acerca do Ensino de Sociologia*, incluíram-se no esforço coletivo de “construir a justificativa para sua presença no Ensino Médio, afirmar argumentativamente sua relevância” (Ribeiro e Sarandy, 2012: 22). Urge que os cientistas sociais se incumbam desta tarefa, do contrário “caberá aos pedagogos, psicopedagogos e a outros especialistas” o fazerem (Id. Ibid.: 37).

Segundo os autores, seguindo as formulações de Wright Mills, é preciso introduzir os educandos à imaginação sociológica, que consiste em se perceber imerso em teias de relações sociais, estabelecendo uma conexão entre a biografia individual e a história coletiva. Para justificar a atuação da sociologia na educação básica, é preciso atentar também para as suas dimensões política, científica e educacional.

Pela primeira dessas dimensões, os autores entendem que a disciplina apresenta um caráter político em virtude dos conteúdos que explora. Refletimos sobre as questões de gênero e de raça, o que contribui para a compreensão da diversidade cultural e a questão da alteridade. Esse caráter não se restringe aos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também à própria atitude cognitiva da disciplina, que, remetendo a Pierre Bourdieu, “revela posições, relações, interesses e dispositivos de dominação” (Id. Ibid.: 39). A sociologia incita a uma mudança de atitude por parte do aluno em relação ao mundo em que vive.

O ensino de sociologia também possui uma dimensão científica, uma vez que se relaciona à alfabetização científica dos alunos, pois, afinal, ela possui objetos e métodos que permitem ir além da aparência dos fenômenos. “Como bem afirmam as OCNs, se aos alunos do ensino médio é garantido o direito de aprenderem sobre fenômenos naturais visíveis aos olhos, por que não teriam direito a aprender sobre o que veem todos os dias?” (Id. Ibid.: 39).

Além disso, os saberes das ciências sociais integram o conhecimento produzido pelo processo civilizador das sociedades modernas e que possuem relevância para a vida individual e familiar dos educandos, possuindo, portanto, dimensões educacionais.

“A sociologia tem, portanto, um conjunto de conhecimentos e de práticas científicas que devem fazer parte do cabedal de todos os indivíduos para que possam pensar a sua vida e a sociedade que compõem. Educar é transmitir conhecimentos e valores necessários à existência de uma sociedade, tanto quanto revelar as condições de produção dos mesmos e os processos de dominação que perpetuam e que exigem mudança” (Id. Ibid.: 40).

É importante que os professores não percam de vista as dimensões políticas, científicas e educacionais da sociologia de modo que o ensino da disciplina não se transforme em algo puramente técnico, em bacharelismo ou em aulas panfletárias de politização.

A partir da leitura das OCNs e do texto acima, constatamos que a sociologia possui um conhecimento acumulado que legitima sua inclusão no ensino médio. No entanto, destacamos que esses trabalhos possuem um caráter inacabado e talvez sempre o tenham, já que a reflexividade sobre os métodos, teorias e conceitos é uma característica inerente às ciências. Aqueles que alardeiam que a sociologia não apresenta consensos em torno desses objetos desconhecem isso. Pelo contrário, os professores de sociologia no ensino médio temos consciência de nossa própria historicidade e da necessidade de renovar constantemente os nossos instrumentos de trabalho; em vez de ver isso como um defeito, podemos interpretar como uma virtude, completamente compatível com a nova educação que queremos construir.

3. O produto pedagógico: “Quebrando uma norma social”.

3.1. Introdução

Como Produto Acadêmico Final, estamos sugerindo uma experiência pedagógica para nosso componente curricular, intitulada “*Quebrando uma norma social*”. Nossa proposta de trabalho propõe que os alunos promovam uma simulação na

qual deixarão de cumprir uma convenção social relacionada a ~~trajes ou vestimentas~~, de modo que os discentes sejam introduzidos nas noções básicas ~~das ciências sociais~~. Recorrendo a uma metodologia mais prática e participante – afastando-nos, portanto, do tradicionalismo e do instrucionismo educacionais -, nosso objetivo é que os alunos desenvolvam a desnaturalização e o estranhamento das interações sociais que têm lugar no espaço escolar.

3.2. Objetivos e justificativas.

Conforme as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006), a sociologia se propõe, enquanto componente curricular da educação básica, a realizar a desnaturalização e o estranhamento das relações sociais. Mas em que medida a prática docente pode operacionalizar estes objetivos? Quais são as atitudes ou comportamentos que os professores devem buscar desenvolver em seus alunos? Seguindo o proposto por Ribeiro e Sarandy (2012), estas atitudes se alinham ao objetivo de introduzir os educandos à imaginação sociológica, que consiste em se perceber imerso em teias de relações sociais, estabelecendo uma conexão entre a biografia individual e a história coletiva.

Em um primeiro contato com a disciplina, é, pois, importante desconstruir o individualismo, pensamento típico da modernidade e que encontra ressonância na ideologia do *american way of life* e do *self made man*. Ao chegarem ao ensino médio, muitos alunos sustentam opiniões de cunho individualista, tais como “desempregado é fracassado”, “basta estudar muito para passar no vestibular”, “matar bandidos acabará com a violência” etc. Estas concepções estão como que “arraigadas” em suas consciências, uma vez que foram construídas ao longo do processo de socialização e são repetidas diariamente pela família, pelos meios de comunicação, pelas autoridades públicas e, até mesmo, pela escola. A sociologia se vê, então, diante da penosa e ingrata tarefa de problematizá-las e desconstruí-las, trazendo aos educandos o conhecimento acumulado através de inúmeras pesquisas científicas e que remonta a meados do século XIX, por meio dos estudos de Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920) – para ficar restrito aos autores ditos “clássicos”. Em outras palavras, a sociologia problematizará, nesse primeiro contato, a sociedade em que vivemos, mostrando como a estrutura social atua sobre as ações individuais, modelando

e limitando as mesmas. Assim, procuramos refletir junto aos alunos como a “classe social”, o “gênero”, a “raça”, as “desigualdades sociais”, a “cultura” etc. são fenômenos que existem para além das ações individuais e que influenciam as mesmas. Nesse sentido, a contribuição da sociologia produz certo desencanto.

No entanto, é necessário enfatizar que a disciplina não se limita a introduzir os alunos a uma maneira de pensar pela qual estruturas objetivas condicionam as consciências individuais, ou, em outras palavras, pela qual somos “marionetes” de forças coletivas. Não é objetivo da sociologia negar a liberdade individual, mostrando as sociedades como obras acabadas com as quais devemos nos conformar. Em vez disso, a disciplina destaca o papel que os indivíduos, enquanto sujeitos históricos, exercem na construção de valores e instituições sociais. Conforme apontado pelas OCNEM, é papel da disciplina problematizar a tendência a explicar

“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” e de pensar que “certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais” (BRASIL, 2006: 106).

Na prática pedagógica, a desnaturalização é explorada, por exemplo, através das seguintes questões: é natural que alunos de escola privada tenham mais chances de passar no vestibular? Os papéis sociais da mulher como dona de casa e mãe são naturais? É natural que a população negra seja maioria entre os pobres e miseráveis no Brasil? O ensino de sociologia procura mostrar que esses fenômenos sociais são criados e modificados pela ação dos indivíduos, obedecendo a interesses de diferentes grupos e ocultando relações de poder. Em suma, são fenômenos históricos e, portanto, sujeitos a modificações. Com este conhecimento, enriquecemos o ensino das humanidades na educação básica, contribuimos para a emancipação dos alunos, transformados em sujeitos críticos a respeito dos fenômenos sociais que os cercam.

Antes que se argumente que a desnaturalização e o estranhamento são objetivos pretensiosos, pois que norteiam a atividade científica como um todo, as OCNs destacam que elas estão dirigidas às relações sociais, isto é, a um recorte específico e apropriado às ciências sociais. Para iniciar os alunos nessa maneira de pensar, propomos um *locus*

de observação ainda mais restrito, mas não menos complexo: o cotidiano escolar. Com o estudo da escola, pretendemos desenvolver os objetivos cognitivos da sociologia, questionando as experiências que se mostram como mais evidentes e naturalizadas para os alunos nesse espaço.

“uma aula de sociologia que aspire a participar do esforço coletivo de emancipação humana e social, tanto quanto isso for possível, deve permitir revelar as posições e mecanismos sociais que perpassam e estruturam as relações sociais, a começar pela própria escola e a sala de aula” (BRASIL, 2006: 37).

Como argumentam as OCNs, os jovens apresentam um interesse difuso sobre o mundo e têm bastante curiosidade. Cabe à sociologia direcionar esse interesse e essa curiosidade através de seus métodos e de seus conceitos. Essa tarefa não será completamente alheia à experiência dos alunos, para quais a instituição escolar não é tão naturalizada e legitimada: frequentemente, os estudantes se mostram refratários à escola e a tudo que ela veicula. Para nós, professores, essa postura aparece como “desinteresse”, mas como mostrou o sociólogo Pierre Bourdieu (NOGUEIRA e CATANI, 1998), essa atitude dos jovens evidencia que a instituição escolar não é o *lugar* deles e que a mesma não corresponde às suas expectativas de vida. Em vídeo extremamente popular na internet⁴, o educador Ken Robinson mostra essa defasagem entre as expectativas produzidas pela escola sobre os alunos e as que estes possuem em relação àquela. Nos dias atuais, a escola não parece ser capaz de desenvolver as múltiplas inteligências e os conhecimentos prévios que os alunos trazem a ela e, em consequência disso, acabam por se tornar em instituições que anulam a criatividade e valorizam a repetição e o tradicionalismo. Pensamos que essa defasagem é sentida pelos jovens na escola e o “desinteresse” é apenas uma maneira de expressão disso. Cabe à sociologia averiguar isso, fornecendo aos alunos – e, por consequência, à própria escola – os instrumentos científicos para explicação desse problema.

3.3. Metodologia didático-pedagógica

Restringindo-se a partir de então ao produto pedagógico aqui proposto, temos objetivo de elaborar um instrumento de trabalho para introduzir os alunos ao pensamento sociológico de uma maneira bastante participativa. Em nossa prática de

⁴ Conferir Referências da Internet.

trabalho, temos reservas quanto ao ensino descontextualizado da tríade de autores clássicos (já mencionados) e de seus conceitos relativos à problematização das relações entre indivíduo e sociedade. Verificamos que o ensino de conceitos acaba por se tornar estéril, uma vez que os alunos parecem não perceber em que medida os mesmos elucidam a experiência que eles têm sobre o cotidiano. Esta é uma limitação ainda enfrentada pelo ensino de sociologia na educação básica, que parece reproduzir os esquemas aprendidos pelos professores nos cursos de graduação em ciências sociais (SARANDY, 2004).

O objetivo deste trabalho é promover, entre os alunos, a aprendizagem significativa e experiencial, nos termos do educador Carl Rogers: com uma *“qualidade de envolvimento pessoal – com toda a pessoa, em seus aspectos sensoriais e cognitivos achando-se dentro do ato de aprendizagem”* (ZIMRING, 2010: 37). Estamos propondo uma simulação, espécie de pesquisa participativa, pela qual os alunos, imersos em uma situação criada por eles próprios, perceberão os efeitos das normas sociais e praticarão a imaginação sociológica.

Contudo, antes de partirmos para a simulação ou a pesquisa em si, é preciso ter a cautela de introduzir certos conceitos e métodos sociológicos, de modo que o trabalho não seja caracterizado como voluntarista. Portanto, como componente prévio de nosso trabalho, prevemos a discussão sobre temas caros à reflexão sociológica, como o processo de socialização, as normas sociais e a precedência da sociedade sobre o indivíduo.

De acordo com Anthony Giddens, *“normas são regras de comportamento que refletem ou incorporam os valores de uma cultura. Os valores e as normas trabalham em conjunto para moldar a forma como os membros de uma cultura se comportam dentro de seus limites”* (GIDDENS, 2005: 38). Na vida em sociedade, há regras orientando o comportamento coletivo e definindo limites às ações individuais. Tais regras são estabelecidas por um acordo tácito entre os indivíduos e, no cotidiano, não se questionam a sua origem e suas razões de existir – as normas de comportamento estão naturalizadas. Consideramos natural andar pela rua com vestimentas, usar trajes diferenciados dependendo da ocasião (sala de aula, rua, casa, festa etc.), apertar as mãos ou trocar beijos quando encontramos pessoas conhecidas, cantar *“parabéns pra você”* antes de cortar o bolo quando comemoramos um aniversário etc. Constatamos, no

entanto, que tais regras não são universais e tampouco existem desde sempre; elas são produtos histórico-sociais, ou seja, criações coletivas dos seres humanos.

Émile Durkheim – que mencionamos anteriormente -, como um dos pioneiros do pensamento sociológico, foi o autor que orientou nossa observação ao caráter coercitivo dos fenômenos sociais. Preocupado em estabelecer a sociologia enquanto ciência, este sociólogo delineou o objeto de estudo da disciplina, denominando-o de *fato social*, identificando os elementos que o compõem: *maneiras de agir, pensar e sentir as quais são externas ao indivíduos, gerais e coercitivas* (DURKHEIM, 2007⁵). As normas sociais preenchem todos os requisitos do fato social. São *externas* uma vez que a existência das mesmas independe da existência individual: as normas sociais já se encontravam na vida em sociedade antes de nascermos; se um indivíduo para de praticá-las, elas continuam existindo; quando morreremos, elas continuarão em vigor. As normas sociais são *gerais* porque a maioria dos membros de uma sociedade as pratica. E, enfim, as normas sociais são *coercitivas*, ou seja, são obrigatórias, já que são aprendidas no processo de socialização, ditam o nosso comportamento e, se não as seguimos, somos punidos de alguma forma (um olhar enviesado, constrangimento, broncas, agressões e, em alguns casos, privação da liberdade).

O exercício que propomos solicitará aos alunos que simulem a “quebra” de uma pequena convenção social (de comportamento ou de traje) e que relatem as reações das pessoas à essa experiência, relacionando as observações ao conceito do *fato social* durkheimiano.

O trabalho que aqui se propõe é uma sugestão da *American Sociological Association* (ASA) para o ensino de sociologia no ensino médio. Na concepção original, ela deveria ser utilizada para o conteúdo curricular *Cultura*. Para o produto pedagógico que propomos, realizamos uma adaptação conforme às exigências do nosso ensino de sociologia, que apresenta perspectivas teóricas diferentes daquelas exploradas no plano de ensino da ASA.

Em primeiro lugar, como vimos, introduziremos conceitualmente os alunos à perspectiva sociológica, objetivando desenvolver uma percepção *holista* de sociedade, pela qual o todo (coletivo, social) se impõe às partes (indivíduos). Utilizaremos o referencial conceitual de Émile Durkheim.

⁵ A publicação do texto *As Regras do Método Sociológico* é de 1895.

Em seguida, faremos a proposta de uma simulação, na qual os alunos devem contrariar uma pequena convenção social (relativa ao uniforme, por exemplo). Aqui procuraremos ter dois cuidados:

1. Definir a convenção social em sala de aula, com orientação do professor, de modo que não seja criada uma situação disruptiva, potencialmente geradora de conflitos;
2. Fazer com que a simulação ocorra no espaço escolar, sob supervisão do professor e com prévio aviso à direção escolar, de modo que se tenha controle sobre os efeitos da experiência.

Por último, depois da experiência, os alunos se reunirão em grupos para redigir um relatório estabelecendo uma conexão entre o que foi observado e os conceitos estudados em sala de aula (conforme modelos em anexo⁶).

3.4. Digressão: algumas considerações sobre avaliação

Este instrumento de trabalho também é um recurso de avaliação, isto é, de dar valor às práticas humanas. Conforme Luckesi (2012), o ato de avaliar envolve três dimensões: um sujeito (que avalia, isto é, que adjetiva), um objeto (substantivo a ser adjetivado) e as circunstâncias (que fonecem aos sujeitos os critérios para atribuição de valor).

Então, nós (sujeitos) estamos diante de uma simulação (objeto) que será avaliada conforme os objetivos cognitivos das ciências sociais (circunstâncias). Segundo Luckesi, a prática de uma profissão implica o desenvolvimento de um *feeling*, isto é, de uma intuição que torna o profissional capaz de resolver problemas. A docência não está excluída disso: ao longo de nossa prática, em sala de aula, numa mera conversa ou debate com os alunos, somos capazes de identificar o ritmo e os conteúdos de seu aprendizado. É através desse *feeling*, de uma avaliação, que intervimos na prática pedagógica com o objetivo de que nossa prática seja bem sucedida.

Mas não podemos nos restringir a essa intuição. O ato de avaliar deve seguir uma metodologia rigorosa, de modo que sejamos capazes de identificar de fato aquilo

⁶ Consultar ANEXOS, ao final deste trabalho.

que os nossos alunos estão aprendendo. Pensamos que a nossa proposta de trabalho se alinha a essa concepção pedagógica, centrada no aprendizado e no equacionamento da avaliação a um subsídio diagnóstico para alcançarmos os objetivos a que nos propusemos.

O nosso instrumento de avaliação consiste em um meio, isto é, recurso, e não um fim em si mesmo. Nosso objetivo não é apresentar a pesquisa como um “coroamento” de um processo de instrução acerca dos fatos sociais e da sociologia durkheimiana. Pelo contrário, o nosso instrumento de avaliação consiste numa proposição de problema para instigar os alunos a pensar utilizando o referencial conceitual de nossa disciplina. Pretendemos que os resultados nos indiquem se os alunos aprenderam, o que supõe certificar-nos de que andamos pelo caminho certo, de que adotamos as estratégias mais adequadas de ensino.

Coerente também com as formulações de Demo (2012), esta concepção de avaliação é democrática e inclusiva. Na medida em que a nossa disciplina escolar, enquanto objetivo educacional, pretende promover a socialização do conhecimento científico-social produzido pela nossa área, temos que adequar nossa linguagem àquela dos alunos e, com isso, reelaborar constantemente nossos instrumentos de trabalho. Não podemos pensar de acordo com os sistemas educacionais, que transformam a avaliação em exames excludentes, que separam os vencedores dos fracassados, estimulando a competição entre os alunos e utilizando a reprovação como um mecanismo de controle social para adequar os discentes à lógica do sistema. Seguindo Demo (2012) e Luckesi (2012), a reprovação indica que a escola – e não o aluno – fracassou, já que não foi capaz de identificar a má aprendizagem e de sanar este problema.

3.5. Descrição das atividades: expectativas, reações e frustrações.

Como havíamos salientado, a proposta de trabalho foi modificada substancialmente em comparação à original (ASA). Em nossa leitura, os conteúdos programáticos aos quais ela se associa originalmente não são os mesmos do ensino de sociologia na rede de ensino em que lecionamos. Cremos que a proposta da simulação será uma boa oportunidade para introduzir os alunos à análise sociológica durkheimiana, de cunho holista.

Ao lado dessa modificação, outras ocorreram em virtude da determinação de prazos e de mudanças no calendário escolar, as quais apareceram no decorrer da residência docente. Em primeiro lugar, com a greve no CP2, ocorrida entre junho e setembro de 2012, as atividades do PRD ficaram suspensas, o que impediu de se pensar e aplicar a proposta pedagógica com antecedência.

Somando-se a isso, os calendários escolares de 2013 das redes de ensino onde trabalho previram o início das aulas no final do mês de fevereiro: a SEEDUC-RJ, no dia 18 de fevereiro; a FAETEC, apenas no dia 25 de fevereiro.

Para não inviabilizar a aplicação deste produto pedagógico, optamos por reformular a proposta original – e ideal – de trabalho, segundo a qual realizaríamos uma introdução conceitual mais consistente à disciplina antes de apresentarmos os alunos ao pensamento de Émile Durkheim. Em função dos prazos apertados, encaminhamos a proposta com uma introdução mais “enxuta”, tornando mais coerente a simulação, adequando-a aos conceitos estudados.

Outra limitação imposta por prazos foi a quantidade de grupos em que podíamos aplicar a simulação, pois dispomos de oito turmas de primeiro ano, distribuídas em três escolas diferentes. Pretendíamos realizar o trabalho em apenas três turmas, todas da mesma escola. Optamos por não realizar o trabalho nas outras duas escolas porque o meu vínculo com as mesmas é precário (conferir tabela abaixo). Não por acaso, as duas são da SEEDUC.

| Escola | Quantidade de turmas de 1º ano | Quantidade de tempos semanais de sociologia |
|--|--------------------------------|---|
| Colégio Estadual Antonio Houaiss (SEEDUC-RJ) | 2 | 1 |
| Colégio Estadual Prof. Maria Nazareth Cavalcanti Silva (SEEDUC-RJ) | 2 | 1 |
| Escola Técnica Estadual Santa Cruz (FAETEC) | 4 | 2 |

Em uma delas, só comparecemos uma vez por semana para cumprir dois tempos da carga horária de trabalho, lecionando em duas turmas diferentes. Na outra, também lecionamos um tempo semanal em duas turmas, só que no turno da noite, cujo público é diferenciado (alunos mais velhos, repetentes, trabalhadores etc.) e que demandaria um acompanhamento mais prolongado para a realização do trabalho: para se ter uma ideia, nossa curta experiência no turno da noite desaconselha que o professor peça a realização de qualquer trabalho fora do horário da escola, pois muitos discentes não o fazem em virtude compromissos trabalhistas ou familiares.

A escola que escolhemos – E.T.E. Santa Cruz – propicia dois tempos semanais por turma, sendo que estes dois tempos estão juntos invariavelmente. As turmas estudam em tempo integral (manhã e tarde), uma vez que a escola oferece cursos técnicos. Além disso, os seus alunos passam por um processo de seleção para frequentar a escola e dedicam-se exclusivamente aos estudos. A equipe de sociologia realiza reuniões periódicas e, nelas, poderíamos trocar ideias de como realizaria o trabalho. Uma vez que comparecemos à escola duas vezes por semana, também seria mais fácil conversar com a direção e pedir autorização para a realização da simulação no espaço escolar.

De todas essas limitações aqui arroladas, acreditamos que a mais grave seja abdicar de aplicar a minha ideia nas escolas da SEEDUC, as quais, em virtude das dificuldades estruturais, do déficit cultural dos alunos, de sua baixo auto-estima etc., constituem-se em verdadeiros desafios ao educador. Nós, docentes, não fomos preparados para promover a aprendizagem dos alunos em tais condições e é com muito custo que nos aperfeiçoamos a trabalhar neste espaço.

De certo modo, portanto, a aplicação deste trabalho reproduziria a tendência geral de fuga da “realidade da rede estadual” (referindo-se à SEEDUC). Mas gostaríamos de esclarecer que tal “fuga” se deve mais a empecilhos postos pelo calendário escolar e da PROPPG do que ao desânimo de enfrentar a tal da “realidade”.

Outra desvantagem é perder a oportunidade de exercitar o método comparativo, pois poderia cotejar a aplicação de uma mesma atividade pedagógica em contextos sociais distintos.

No entanto, mesmo com todas essas reformulações para aplicarmos a simulação aqui proposta, não foi possível realizá-la. Em primeiro lugar, porque não obtive autorização da direção escolar para a aplicação da atividade. O ano de 2013 marcou a entrada de um novo grupo político à frente da administração escolar, o qual optou por enrijecer a cobrança das regras disciplinares ao corpo discente, como a assiduidade, a pontualidade e o uso do uniforme escolar. Frente à nossa demanda, qual seja, a de realizar um trabalho de reflexão sobre essas normas, a direção silenciou-se e não se posicionou até o momento em que redigimos esta conclusão.

Em segundo lugar, porque encontramos resistências dos alunos à experiência da simulação. Antes de apresentarmos a proposta formal, optamos por sugerir-la durante as aulas de modo a acompanhar as reações, as quais foram, de maneira geral, negativas. Pelos relatos, os estudantes de primeiro ano tinham receio de passarem por constrangimentos maiores, o que viria a agravar o assédio que vinham sofrendo por parte dos “veteranos” e de talvez prejudicar a sua integração à comunidade escolar.

Esses dois fatores foram, pois, cabais na nossa decisão de protelar a aplicação do trabalho, reformulando-o em suas características procedimentais, sem, contudo, perder os objetivos pedagógicos concernentes à teoria sociológica e às OCNs. Ao longo do ano letivo, temos a intenção de efetuar a simulação.

Apesar de todos os contratemplos, pensamos que a redação deste PAF contribuiu para a melhoria de nossa prática docente. Aprendemos que é extremamente complicada a transferência de uma proposta de trabalho do plano das ideias para o mundo prático – utilizando-nos de termos mais coloquiais, aproveitamos a oportunidade de “quebrar a cara”. Fica, contudo, uma dose de frustração por não submeter uma proposta acabada ao crivo dos docentes da PROPPG.

BIBLIOGRAFIA:

ALVES, A. P. G. (2007). *Objetivação participante – Um estudo sobre a identidade profissional dos sociólogos da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PPGSA/IFCS/UFRJ.

BAUMAN, Z. e MAY, T. (2010). *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BONELLI, M. da G. (1993a). *Identidade Profissional e Mercado de Trabalho dos Cientistas Sociais: As Ciências Sociais no Sistema das Profissões*. Tese de doutoramento em Ciências Sociais, Unicamp, 1993.

_____. (1993b). *As ciências sociais no sistema profissional brasileiro*. BIB, Rio de Janeiro, nº. 36, 31-61.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 29 ago. 2010.

_____. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006 (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

CONTERATO, S. (2006). *A profissão de sociólogo e sociologia no ensino médio*. Rio de Janeiro: APSERJ.

DEMO, P. (2012). *Educação, avaliação qualitativa e inovação – I*. Brasília: INEP.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Coleção Tópicos).

FERNANDES, F (1980). *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes.

GIDDENS, A (2005). *Sociologia*. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed.

- LUCKESI, C. (2012). *Educação, avaliação qualitativa e inovação – II*. Brasília: INEP.
- MARINHO, M. J. M. da C. (1987). *A profissionalização da sociologia no Brasil*. Dados. Rio de Janeiro, v. 30, nº. 2, 223-233.
- MEUCCI, S (2000). *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas, Universidade de Campinas.
- MILLS, C. Wright. (2009). *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- MORAES, A. C. (2003). *Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato* Em: Tempo Social, USP.
- _____ (2007). Parecer sobre o ensino de sociologia e filosofia. Mediações, UEL, v.12, n.1, jan./jun. Dossiê Ensino de Sociologia. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3404/2768>>. Acesso em 23 de março de 2013.
- NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (1998). *Pierre Bourdieu. Escritos em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- RIBEIRO, A. M. (1999). *O sociólogo nos anos 90: uma profissão em redefinição?* Trabalho apresentado no X Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Porto Alegre-RS.
- _____ e SARANDY, F. Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino de sociologia Em: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F. e PINTO, N. M. (org.) *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. PP. 21-46.
- SANTOS, M (2002). *A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- SARANDY, F. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, IFCS, PPGSA, 2004.

SILVA, I. (2010) O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. Em: MORAES, A. (coord). *Sociologia: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino, v. 15). PP. 15-44.

WERNECK VIANNA, L.; CARVALHO, M. A. R. de; MELO, M. P. C. (1994). *Cientistas sociais e vida pública: o estudante de graduação em ciências sociais*. Dados. Revista de Ciências Sociais. Vol. 37, nº3.

ZIMRING, F. (org.). *Carl Rogers*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

Referências da Internet

Textos:

O currículo para sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro. Simon's site, 7 de março de 2010. Disponível em:
<<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1587&lang=pt-br>>

Ideologia na cartilha. Revista Veja, Edição 2158, 31 de março de 2010. Disponível em:
<<http://veja.abril.com.br/310310/ideologia-cartilha-p-116.shtml>>

O inchaço do currículo escolar. Editorial do jornal Estado de S. Paulo, 20 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,o-inchaco-do-curriculo-escolar.597624.0.htm>>.

Sociologia no ensino médio: entrevistas com Márcio da Costa e Santo Conterato. Revista Habitus. Vol. 7, nº. 1, junho/2009. Disponível em:
<<http://www.ifcs.ufri.br/~habitus/7entrevistas.htm>>

Vídeo:

TEDTalks: Sir Ken Robinson – Façamos a revolução da aprendizagem!.
Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=PhTW2210Pp0>>. Consultado em: 04/04/2013.

ANEXOS:

ANEXO 1: Plano de atividade *Breaking a social norm*. Disponível em: <http://www.asanet.org/introsociology/LessonPlans/Lesson%20PlanBreakingSocialNorm.htm>. Consultado em 28/01/2013.

1. Objetivo: compreender o que são as normas sociais e como elas nos afetam
2. Justificativa: obter uma experiência ativa com as normas sociais.
3. Etapas:
 - 3.1. Contrariar uma norma social envolvendo vestimentas/trajes (**cuidado:** não proceder de maneira ilegal, perigosa ou extremamente disruptiva). Tente vestir roupas femininas caso seja homem. Vista uma roupa formal para um encontro casual. Um casaco enquanto faz calor. Vista uma roupa brega ou fora de moda.
 - 3.2. Interaja com outras pessoas e observe as suas reações durante o experimento.
 - 3.3. Discussão: você se sentiu sancionado de alguma forma? Houve punições sutis por quebrar uma norma social? Em que medida o processo de socialização se relaciona com a observância ou com o desvio de uma norma social?
4. Avaliação: baseada no relatório (em anexo) de suas experiências e interpretações.
5. Leituras suplementares: trechos de livro didático ou de material elaborado pelo professor a respeito de Émile Durkheim e dos fatos sociais (**incluído por mim**).

ANEXO 2: Research report Disponível em
<<http://www.asanet.org/introtosociology/Documents/NormViolationGuidelineswebpage.htm>>. Consultado em 28/01/2013.

Os tópicos aqui apresentados devem ser seguidos para a apresentação do relatório escrito. Este esboço pretende ajuda-los a decidir quais informações serão incluídas no trabalho. Certifiquem-se de cobrir todos os pontos, mas não se sintam limitados aos mesmos: sejam criativos e elaborem o quanto acharem necessário. Registre o quanto dessa experiência esclarece o seu cotidiano.

Este relatório deve ter até cinco páginas. Deve ser digitado em times new roman, tamanho 12, conforme a norma culta da língua portuguesa.

1. O problema:
 - a. Defina a norma que você vai violar;
 - b. Descreva brevemente como essa norma atua como um mecanismo de controle social;
 - c. Descreva o que você vai fazer para violar essa norma;
2. Hipóteses:
 - a. Descreva as possíveis reações das pessoas diante do seu experimento;
 - b. Em suas expectativas, qual será a reação mais frequente?
3. Método:
 - a. Onde o experimento será realizado?
 - b. Quantas e quais pessoas estarão observando o experimento?
4. Realização:
 - a. Descreva o que aconteceu (inclua registros como imagens ou vídeos da realização do experimento)
5. Análise da experiência:
 - a. Como você se sentiu ao violar a norma social?
 - b. Por que você se sentiu dessa maneira?
 - c. As pessoas reagiram da maneira como você esperava? Explique.
 - d. Quais foram as dificuldades em realizar o experimento?
 - e. O que você aprendeu a respeito do controle social?
 - f. Inclua quaisquer outras observações pertinentes.