

O ensino de Sociologia no nível médio na cidade de São Paulo

The teaching of sociology in middle school in São Paulo

Regina Magalhães de Souza

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo e professora de Sociologia no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Uninove
reginams@uninove.br

Resumo

Este artigo relata alguns resultados de pesquisa exploratória realizada entre professores de Sociologia, em nível médio, das redes pública e privada da cidade de São Paulo, no ano de 2009. As entrevistas, realizadas pelos discentes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Uninove por meio de questionários estruturados, tiveram como objetivo investigar se o ensino de Sociologia estaria contribuindo para a consecução das finalidades do Ensino Médio previstas na LDB, particularmente o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico. Os depoimentos sugerem uma concepção de crítica como habilidade cognitiva com um fim em si e uma concepção de cidadania como atividade individual.

Palavras-chave: Cidadania. Crítica. Nível Médio. Professor. Sociologia.

Abstract

This article reports some results of exploratory research conducted among teachers of Sociology in middle school, from public and private schools of the city of São Paulo, in 2009. The interviews, conducted by students of Social Sciences graduate course of the Universidade Nove de Julho (Uninove) by means of questionnaires had as objective to investigate whether the teaching of Sociology would contribute to the achievement of the purposes of the middle school education provided by the LDB, particularly the development of citizenship and critical thinking. The statements suggest a conception of critical as cognitive ability as an end in itself and a conception of citizenship as individual activity.

Key words: Sociology. High school. Teacher. Citizenship. Critical.

Introdução

Em sua versão original, o artigo 36, § 1º, inciso III da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) estabeleceu que, ao final do Ensino Médio, o educando deveria demonstrar “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996). Se, naquele momento, a menção à Filosofia e à Sociologia pela LDB parecia promissora à inclusão das duas disciplinas no currículo, já em 1998, com a publicação do Parecer n. 15/98, do Conselho Nacional de Educação, e da Resolução n.º 3/98, do mesmo Conselho, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 1998a; 1998b), passou a prevalecer a interpretação de que os conteúdos dessas disciplinas poderiam ser tratados de maneira interdisciplinar pela área de Ciências Humanas (MORAES, 2003). Em alguns estados essa interpretação foi rechaçada, mas não no estado de São Paulo, cujo Poder Executivo se recusou a acatar parecer do Conselho Nacional de Educação segundo o qual a Filosofia e a Sociologia deveriam ser incluídas no currículo das escolas que adotassem organização curricular estruturada por disciplinas. (BRASIL, 2006b)

Pelo menos dois projetos de lei que iriam dirimir quaisquer dúvidas sobre a obrigatoriedade das duas disciplinas no currículo do Ensino Médio foram vetados: em nível federal, o Projeto de Lei n.º 09/2000 recebeu, em 8 de outubro de 2001, o veto do então Presidente da República (e sociólogo) Fernando Henrique Cardoso; três dias depois, em nível estadual, o Projeto de Lei n.º 790/1999 foi vetado pelo então governador Geraldo Alckmin (MENDONÇA, 2011). Finalmente, em junho de 2008, a Lei Federal n. 11.684 veio alterar o artigo 36 da LDB e afirmar que “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio [...]” (BRASIL, 2008). No ano seguinte, a Universidade Nove de Julho (Uninove) ofereceria vagas, no período noturno, para o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, destinado a formar professores de Sociologia para o nível médio.

Este artigo relata experiência de ensino e pesquisa realizada no âmbito da disciplina “Oficinas Temáticas” com as duas turmas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Uninove, no segundo semestre de 2009, ano em que a disciplina voltou ao currículo do ensino médio. Os graduandos foram orientados a elaborar o projeto (definindo objetivos, amostra e instrumento de coleta de dados)

e realizar pesquisa de campo exploratória, entrevistando professores de Sociologia das redes pública e privada da cidade de São Paulo.

Os objetivos da experiência foram: de um lado, propiciar ao graduando, futuro professor, contato com o universo escolar e o ensino de Sociologia, além de introduzir alguns princípios de planejamento e metodologia de pesquisa; de outro lado, havia a expectativa de que os resultados da pesquisa de campo indicassem possíveis temas e hipóteses para estudos posteriores.

Formulação do problema de pesquisa e procedimentos

Em sala de aula foram discutidas todas as etapas do trabalho, desde a formulação do problema de pesquisa até os procedimentos de análise e interpretação dos questionários. Os encaminhamentos de pesquisa, durante todo o semestre, foram embasados pela discussão em classe de bibliografia específica sobre Ensino Médio, disciplina de Sociologia, docência, métodos de pesquisa (MOTA, 2005; PERALVA; SPOSITO, 1997; SOUZA, 2003), com destaque para o artigo de Heloísa Dupas de Oliveira Penteadó (1988), que no ano de 1984 conduziu experiência semelhante com seus alunos de Prática II em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (USP).

O artigo 35 da LDB estabelece como finalidades para o Ensino Médio: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”; “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL, 1996). Dentre esses quatro grupos de finalidades, foram identificadas aquelas que, de maneira geral, têm sido diretamente associadas ao ensino de Sociologia, quais sejam: a preparação para a cidadania e o desenvolvimento do pensamento crítico. Tais justificativas para a presença da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio têm sido repetidas à exaustão, a ponto de a “formação do cidadão crítico” tornar-se *slogan*, ou clichê (BRASIL, 2006a, p. 105), esvaziado de conteúdo e significação. Além disso, supôs-se que, naquele primeiro ano de (re)implantação da disciplina no nível médio, haveria certo grau de improvisação da rede, com professores não-licenciados na disciplina, carência de material didático, pouco debate e reflexão sobre o ensino de Sociologia, situ-

ação que agravaria as dificuldades de realização da proposta de “formação do cidadão crítico”.

O problema de pesquisa recebeu a seguinte formulação: uma vez que é recente a implantação da disciplina no Ensino Médio, em que medida o ensino de Sociologia tem ocorrido de modo a contribuir para a consecução das finalidades e diretrizes previstas na Lei de Diretrizes e Bases, especialmente a “cidadania do educando” e o “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”? Tentou-se detectar o que significa, na prática docente, a proposição-clichê de “formação do cidadão crítico”, investigando de que conteúdos e significações a “cidadania” e a “crítica” estariam sendo investidas, no trabalho dos professores de Sociologia, naquele primeiro ano de (re)implantação da disciplina no nível médio.

Cabe a ressalva de que a investigação foi realizada por meio de entrevistas com os professores, tendo, portanto, a perspectiva do professor como objeto de investigação. Sem pretensões de generalizações estatísticas, durante o mês de outubro de 2009 foram realizadas 99 entrevistas estruturadas – 67 com professores em escolas estaduais e 32 em escolas privadas, em todas as regiões da cidade –, por meio de questionário padronizado. O questionário foi elaborado em sala de aula e os alunos das duas turmas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais foram orientados sobre os procedimentos de entrevista.

Tabela 1: Escolas de nível médio e entrevistas realizadas – Município de São Paulo e regiões – 2009

Regiões	Escolas existentes	Entrevistas realizadas
MSP	1.225	99
Centro	54	1
Leste 1	184	18
Leste 2	222	25
Norte 1	109	7
Norte 2	130	2
Oeste	141	7
Sul 1	120	10
Sul 2	265	29

Fonte: A autora.

Apresentação e discussão dos resultados

De maneira geral, os estabelecimentos escolares — representados por seus diretores, coordenadores e funcionários de secretaria — não se mostraram dispostos a receber visitantes. Nos estabelecimentos da rede estadual, os alunos-pesquisadores enfrentaram longos períodos de espera para serem atendidos pelo(a) diretor(a), encontraram funcionários desinformados e impossibilitados de autorizar a realização da entrevista, receberam informações desencontradas etc. Já nos estabelecimentos da rede privada, os pesquisadores foram solicitados a apresentar crachás e documentos pessoais, além de fornecer informações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa. Em muitas escolas, a autorização para a entrevista implicou dias de espera e negociação; em algumas, o pesquisador não foi autorizado a entrar no prédio da escola e a realização da entrevista só foi permitida na portaria da unidade. Em várias, a resposta foi negativa, e a frase — “E como vou pagar a hora-extra do professor?” — foi ouvida mais de uma vez. Já os professores, de maneira geral, mostraram-se receptivos, ainda que sem muito tempo disponível para a entrevista.

Tabela 2: Entrevistas em escolas de nível médio, conforme dependência administrativa – Município de São Paulo e regiões – 2009

Regiões	Dependência administrativa				Privada
	Total	Estadual	Municipal	Federal	
MSP	99	67	0	0	32
Centro	1	0	0	0	1
Leste 1	18	10	0	0	8
Leste 2	25	24	0	0	1
Norte 1	7	3	0	0	4
Norte 2	2	2	0	0	0
Oeste	7	3	0	0	4
Sul 1	10	3	0	0	7
Sul 2	29	22	0	0	7

Fonte: A autora.

Quase a metade (44) dos professores entrevistados tinha completado a graduação em Ciências Sociais; 19 eram graduados em Filosofia e 15, em História. A rede privada (com 19 graduados em Ciências Sociais entre 32) mantinha ligeira

vantagem sobre a pública (25 entre 67) em relação à proporção de professores com formação específica. Na rede pública, foi encontrado o único entrevistado que dava aulas de Sociologia sem formação na área de humanas, mas em Matemática.

Tabela 3: Formação do professor entrevistado, segundo rede – Município de São Paulo – 2009

Graduação do Professor	Total	Pública	Privada
Total	99	67	32
Ciências Sociais	42	24	18
Ciências Sociais e História	2	1	1
Ciências Sociais (estudante)	4	2	2
Filosofia	19	17	2
Filosofia (estudante)	1	1	0
História	15	12	3
História (estudante)	1	1	0
Psicologia	3	3	0
Geografia	2	1	1
Pedagogia	2	1	1
Matemática	1	1	0
Geografia e Letras	1	1	0
Geografia e Turismo	1	0	1
Geografia e História	1	0	1
Filosofia e História	1	0	1
Filosofia e Direito	1	1	0
Filosofia e Teologia	1	0	1
Sem informação	1	1	0

Fonte: A autora.

Uma parcela expressiva dos professores (21,2%) declarou que, naquele ano de 2009, não havia feito nenhum curso de capacitação, atualização ou reciclagem, e não havia assistido a nenhum seminário, mesa-redonda ou debate, presencial ou a distância, sobre qualquer assunto.

Quase dois terços dos professores adotavam o material didático apostilado, fato que se reflete na lista de conteúdos trabalhados naquele momento.

Tabela 4: Professor conforme realização de cursos ou seminários – Município de São Paulo – 2009

Participou de cursos ou seminários	Total		Pública		Privada	
	n.a.	%	n.a.	%	n.a.	%
MSP	99	100,0	67	100,0	32	100,0
Sim	77	77,8	50	74,6	27	84,4
Não	21	21,2	16	23,9	5	15,6
Sem inf.	1	1,0	1	1,5	0	0,0

Fonte: A autora.

Tabela 5: Respostas à pergunta “Tem trabalhado com a apostila”? – Município de São Paulo – 2009

Trabalho c/ apostila	Escola mantida pela rede		
	Total	Privada	Estadual
Sim, todas, quase todas as aulas	63	8	55
Não, nunca, pouquíssimas aulas	23	20	3
Parcialmente, algumas aulas	12	4	8
Sem informação	1	0	1
Total	99	32	67

Fonte: A autora.

A maioria absoluta (71) dos professores declarou que conseguia adotar uma perspectiva sociológica no tratamento desses conteúdos com seus alunos. Considerando que apenas 44 professores eram graduados em Ciências Sociais, pode-se supor que muitos não consideravam necessária a licenciatura específica na disciplina e/ou consideravam que a apostila supriria satisfatoriamente a lacuna na formação.

Entre os 71 professores que declararam adotar uma perspectiva ou interpretação sociológica no tratamento dos conteúdos, 29 disseram fundamentar-se teoricamente no pensamento de Karl Marx, marxismo ou materialismo histórico; 12, em Émile Durkheim; 12, em Max Weber; quatro, em Claude Lévi-Strauss; três, em Jean-Jacques Rousseau; três, em Auguste Comte; três, em Florestan Fernandes, e dois utilizavam como referência o livro didático de Costa (1987).

Conteúdos	N. de respostas
Organização do Estado brasileiro, sistemas partidários e eleitoral	14
Movimentos sociais (urbanos, populares, feminista, ambientalista)	9
Indivíduo, sociedade e cultura; caráter cultural da humanidade	9
Trabalho, capitalismo, classes sociais, diferenças de classe	9
Cidadania e não-cidadania, direitos e deveres, direitos humanos	8
Participação africana na cultura brasileira, questão racial	7
Karl Marx	6
Violência, drogas e criminalidade	5
Desenvolvimento e subdesenvolvimento, construindo uma nação	5
As regras do método sociológico (Durkheim)	3
Mudança e transformação social	2
Consumo e consumismo	2
“Caso Uniban”	2
Teoria sociológica (Durkheim, Weber e Marx)	2
Outros temas (com uma incidência cada)	14
Não respondeu	2
Total de entrevistados	99

Quadro 1: Professores conforme conteúdos trabalhados no momento – Município de São Paulo – 2009

Fonte: A autora.

Por outro lado, a maioria dos professores não havia feito nenhuma outra indicação de leitura para seus alunos. Quando feitas tais indicações, os autores mais citados foram: Max Weber (quatro professores), Karl Marx (três), George Orwell (três), Michel Foucault (dois), Wright Mills (dois), Émile Durkheim (dois) e Daniel Defoe (dois).

Dos 99 entrevistados, 71, naquele bimestre (outubro/novembro), não haviam organizado nem pretendiam organizar nenhuma atividade extraclasse com seus alunos. Já as atividades citadas foram: Feira Cultural, Semana da Sociologia, exposição de trabalhos dos alunos, Semana da Consciência Negra, ida ao teatro, ao cinema, visita a projetos sociais (creche, asilo). Duas atividades merecem ser destacadas, justamente por seus sentidos opostos e politicamente contrastantes: numa escola estadual, o professor, graduado em Filosofia, solicitara aos alunos, no primeiro bimestre, que realizassem uma pesquisa de campo levantando os

Tabela 6: Indicação de outras leituras além da apostila – Município de São Paulo – 2009

Trabalho c/ apostila	Indicação de outras leituras			
	Total	Indicou	Não indicou	Sem inf
Trabalha com apostila	63	25	38	0
Não trabalha com apostila	23	8	15	0
Trabalha parcialmente c/ apostila	12	9	3	0
Sem informação	1	0	0	1
Total	99	36	62	1

Fonte: A autora.

problemas sociais da comunidade, a partir do que haviam montado um *portfolio*. No bimestre em curso, os alunos iriam averiguar se as denúncias efetuadas ao poder público haviam surtido efeito. Em outra escola estadual estava se realizando uma exposição, chamada “feira cultural”, sobre os “grandes cidadãos do nosso país”, a partir de material de pesquisa dos alunos sobre “as grandes personalidades de nossa sociedade”.

As respostas sugerem, portanto, a existência de uma parcela dos professores despreparados para as especificidades da disciplina: mesmo sem a formação específica e sem participar de eventos de aperfeiçoamento, consideram que conseguem adotar uma perspectiva sociológica no tratamento dos temas e baseiam suas aulas em material estruturado e padronizado, sem acréscimos, leituras adicionais e atividades extraclasses. Já os alunos, em sua maioria, recebem bem as aulas de Sociologia, segundo os depoimentos dos professores, conforme demonstra o Quadro 2.

Havia, no questionário, uma pergunta específica sobre os objetivos que o professor esperava alcançar: “que tipo de formação ou quais as habilidades ou conhecimentos espera desenvolver nos seus alunos com as aulas de Sociologia?” A essa pergunta, 37 dos 99 entrevistados declararam ter como objetivo desenvolver, nos seus alunos, algum tipo de “crítica”: “visão crítica” (nove professores), “senso crítico” (seis), “espírito crítico” (quatro), “análise crítica” (três) e “reflexão crítica” (três) foram as formulações mais frequentes. Também foram mencionadas, uma vez cada, as expressões: “olhar crítico”, “pensamento crítico”, “formação crítica”, “interesse crítico”, “percepção crítica”, “observação crítica”, “crítica social”, “postura crítica”, “consciência crítica”, “compreensão crítica”, “torná-los críticos” e “habilidade crítica, senso crítico, cidadão crítico”.

Como os alunos têm recebido as aulas de sociologia?	Frequência respostas*
Com interesse, bastante interesse, curiosidade, entusiasmo; recebem bem, muito bem, de maneira positiva; gostam, gostam bastante; ótima receptividade; bem receptivos; c/ envolvimento, dedicação	25
Gostam porque as aulas permitem estabelecer relação com o cotidiano, discutem temas atuais, são espaço de debate, gostam dos temas propostos para discussão	10
São participativos, bem participativos e têm abertura e disposição para o debate	7
Compreensão, entendimento e desenvolvimento intelectual; preocupação de relacionar sociologia e conhecimentos históricos, relacionar passado e presente	4
Aceitam, encaram como qualquer outra disciplina	1
No início, por ser uma disciplina nova, questionam “prá que preciso estudar sociologia?”, desconfiança, resistência com a nova disciplina, depois gostam, se interessam e participam, recebem bem.	13
Alguns se interessam e gostam, outros não, depende do aluno, da turma, da série, do tema abordado, ensino regular ou EJA	9
Com críticas, poucas críticas	2
Não vêem sentido, acham discussões “massantes”, não conseguem relacionar com o cotidiano; perguntam “prá que serve isso?”; matéria chata, difícil e desnecessária; não dão importância	6
Não gostam, não gostam muito	1
Fazem a maior bagunça e não prestam atenção na aula	1
Com desinteresse, pouco interesse, muito mal, descompromisso, resistência, apatia	10
Com dificuldade, alguma dificuldade, bastante dificuldade; dificuldade de expressão oral e/ou escrita; dificuldade de aprendizagem; dificuldade de interpretação de texto; dificuldade de entender os conceitos; disciplina complicada	7
Não respondeu	3
Total	99

Quadro 2: Como os alunos têm recebido as aulas de sociologia? – Professores de sociologia do ensino médio da cidade de São Paulo – 2009

* Corresponde à idéia central da resposta do professor e à reação identificada pelo professor como a da maioria dos alunos.

Fonte: A autora.

Uma vez que o questionário aplicado não previa uma segunda ou terceira perguntas que permitissem uma exploração maior das respostas dos professores, podem ser levantados apenas alguns indícios do significado de “crítica” para eles. Em pelo menos dez respostas “crítica” apareceu associada aos objetivos de “observação”, “pensamento” e/ou “reflexão” da e sobre a “sociedade” em geral, ou de seus aspectos tornados temas da Sociologia (educação, cultura, religião, meios de comunicação, trabalho).

O desenvolvimento da capacidade de análise dos diferentes interesses e determinantes sociais de um acontecimento (“observação dos dois lados de um acontecimento”), de distinção entre o “discurso” sobre a realidade e a própria realidade, de avaliação do papel ideológico, especialmente, dos meios de comunicação, e a tentativa de que os alunos saíssem do senso comum e adotassem uma perspectiva sociológica na reflexão sobre a sociedade foram mencionados como objetivos de alguns professores. Tal preocupação com a capacidade de “análise de discurso” pode estar presente também entre alguns que mencionaram a intenção de trabalhar interpretação de textos. Para dois professores, o propósito de desenvolver a “crítica” apareceu diretamente relacionado ao objetivo maior de “formação” do indivíduo ou da pessoa humana. A importância da construção da própria opinião foi levantada por um professor.

Os curtos e sintéticos registros das falas dos entrevistados são insuficientes para qualquer afirmação mais conclusiva, mas permitem levantar a suposição de que, para cerca de um terço dos professores que verbalizou o termo “crítica”, esta aparece associada, exclusivamente, ao exercício do pensamento, ou de certo tipo de pensamento. Com exceção dos casos em que foram levantados o objetivo amplo de “formação” e a importância de opinião própria (três professores), a “crítica” parece uma “habilidade” cognitiva a ser desenvolvida pelo indivíduo com um fim em si. Parece ausente, entre os professores entrevistados, a ideia de que o exercício da “crítica” seja fundamental para o discernimento e consciência da posição do indivíduo na complexa interconexão com a sociedade, requisito para a orientação da vida segundo os próprios interesses e não de outrem.

Por outro lado, 16 professores associaram o termo “crítica” à ideia de que o aluno é membro de uma sociedade, lançando mão de diferentes formulações (“participação na sociedade”, “indivíduo participante da sociedade”, “indivíduo e seu papel na sociedade”, “compreensão do seu papel de cidadão”, “cidadão participante da sociedade”), sendo que nove deles usaram também os termos

“cidadania” e/ou “cidadão”. Alguns declararam que pretendiam possibilitar que o aluno refletisse, analisasse ou questionasse a sociedade ou realidade imediata, mais próxima (“reflexão da sociedade em que vivem”, “sociedade em que estão inseridos”, “questionamento da realidade em que se vive”, “compreensão da realidade”), ao que outros acrescentaram a referência explícita a alguma espécie de atividade ou intervenção nessa realidade: a “resolução de problemas” e “respostas às problemáticas” foram citadas por três professores; dois usaram o termo “transformação da realidade” ou “do mundo”, enquanto outro usou a expressão “contribuição com a sociedade”. Desse grupo de 16 professores, apenas um usou a expressão “consciência política”.

Dos 99 professores entrevistados, uma parcela de 22 usou os termos “cidadania” ou “cidadão”, em resposta aos objetivos que pretendia atingir com as aulas de Sociologia. Em pelo menos seis respostas foi feita referência direta aos direitos de cidadania (“direitos e deveres”, “direitos humanos” ou apenas “direitos”). Dois professores verbalizaram o “ensino da cidadania”, indício de uma concepção oposta à daqueles que, em maior número (oito), mencionaram a “formação da cidadania” ou a “construção da cidadania”, supondo-se aí a referência a um processo em que ocorreria a atividade também do aluno, além da do professor.

Os termos “cidadania” e “cidadão”, com mais frequência que o termo “crítica”, apareceram acompanhados da ideia de que o aluno é um indivíduo que faz parte da sociedade e, como tal, tem um papel a desempenhar. Três professores explicitaram o argumento de que o “conhecimento” e/ou a “compreensão” da “realidade”, ao que seis outros acrescentaram a menção à “crítica”, possibilitariam que o indivíduo desempenhasse seu “papel” de cidadão, ou seja, que realizasse algum tipo de intervenção nessa mesma realidade (“ação transformadora”, “atuação”, “busca de respostas”).

Enquanto 50 professores fizeram referência explícita à “crítica” e/ou à “cidadania”, uma parcela de 44 docentes não mencionou explicitamente esses termos, o que não quer dizer que não tivessem em mente essas ideias quando formularam suas respostas. Desses 44, 20 professores mencionaram como objetivo de suas aulas de Sociologia a “compreensão da sociedade”, genericamente falando, ou, com mais frequência, a “compreensão da sociedade em que [os alunos] vivem”, o “conhecimento da realidade”, o “entendimento do dia-a-dia do bairro”, a “reflexão sobre questões atuais”, alguns deles explicitando o objetivo de fazer com o que o aluno se percebesse como “ser social” ou como “membro de uma sociedade”. Três

desses professores acrescentaram a expectativa de que seus alunos se tornassem aptos à “transformação da realidade” ou “transformação social”.

Quatro professores explicitaram o objetivo de possibilitar uma “consciência política”, fomentar o “debate social e político”, a reflexão sobre a política institucional e o “papel de cada um” ou “despertar o interesse pela política e a luta pelos direitos”. Cinco professores (graduados em História) pretendiam uma abordagem temporal e processual no estudo da sociedade (“como as sociedades foram formadas”, “relações entre os homens ao longo da história”, “mobilização popular nas conquistas históricas”, “formação do Estado moderno” e “identidade nacional”, “reflexos da história na atualidade”).

Considerações finais

Em resumo, o conhecimento, compreensão e reflexão da realidade ou da sociedade, acompanhados ou não da “crítica”, podem ser identificados como os objetivos da grande maioria dos professores com suas aulas de Sociologia. A intenção de despertar no aluno a consciência de que ele é um indivíduo-membro da sociedade e, como tal, tem um papel a desempenhar, é também muito freqüente. Para uma parcela expressiva dos professores, esse papel é definido em termos de cidadania, o que parece significar a realização, pelo indivíduo, de algum tipo de intervenção na realidade mais próxima: “busca de respostas”, “contribuição”, “atuação”, “transformação”.

A “cidadania do educando” e o “pensamento crítico”, finalidades previstas na LDB para o Ensino Médio, estão, portanto, presentes entre os professores no nível da “intenção” ou, pelo menos, da “verbalização da intenção”, ou seja, no nível do discurso. As respostas sugerem que os docentes parecem ter incorporado o discurso educacional da atualidade que tem orientado tanto a legislação e a política para o setor quanto as pesquisas acadêmicas, e que, por isso, tem usufruído de “legitimidade oficial” e da credencial de “discurso pedagogicamente correto” (CHARLOT, 2006, p. 93). A esse respeito, cabe a indagação mais ou menos óbvia: a prática docente corresponde ao discurso?

Mas, antes de se inquirir a prática, poder-se-ia questionar o próprio discurso (cf. SOUZA, 2008): “crítica” e “cidadania” são enunciados que correspondem a que noções? Qual o conteúdo dessas formulações que já se transformaram em *slogan* ou clichê? Quais os sentidos dessas noções e seus enunciados: serão mesmo

a autonomia, a emancipação e a afirmação de direitos como parece à primeira vista? Com exceção do professor historiador que lembrou a “mobilização popular nas conquistas históricas”, em nenhuma das outras 98 respostas, mesmo entre as que continham referência explícita à “crítica” e/ou “cidadania”, houve qualquer menção à estrutura da sociedade ou a grupos e segmentos sociais: classes, associações, partidos, sindicatos, juventude, trabalhadores, grupos de jovens, de estudos, de teatro ou quaisquer outros. Não há menção ao coletivo e ao público. A participação parece concebida como tarefa individual, mesmo porque a própria sociedade é concebida como aglomerado de indivíduos (cf. SOUZA, 2008).

As respostas dos professores sobre seus objetivos com as aulas de Sociologia revelaram, portanto, um importante tema para futuras investigações: a representação, entre os docentes, da “visão crítica” como “habilidade cognitiva”, como um fim em si ou como fundamento para uma espécie de “cidadania” concebida, não como usufruto de direitos, mas como responsabilidade e atividade do indivíduo, cujo papel é “atuar” e “buscar respostas” para transformar a “realidade” ou o “mundo”.

Finalmente, cabe registrar que o “discurso pedagogicamente correto”, legítimo, oficial, hegemônico e, à primeira vista, progressista não é, contudo, unânime. Seis entrevistados fizeram declarações na direção oposta: viam no ensino de Sociologia a oportunidade de desenvolver, nos seus alunos, “socialização”, “habilidades para o convívio social”, reconhecimento da “necessidade de interiorizar regras, costumes para viver em sociedade”, além de melhorar as “relações pessoais e sociais”, o “comportamento humano” e “torná-los mais sociáveis”. Uma única professora não escondeu sua insatisfação: “– É sonho. A realidade é muito diferente. Os alunos não querem compromisso com nada. Gostaria de mostrar a importância de cumprir compromissos.”

Alunos-pesquisadores da turma 2-A (2º semestre 2009)

Adriana Giorgi dos Santos, Alair Martins Duarte, Camila Atanásio Santos de Souza, Célia Soldan Toaliari, Clara Letícia Santos Costa, Cláudia Pereira Patrício, Cleonice Catarina Pereira Batista, Débora Flor dos Santos Antunes, Denise Andrade Silva, Dennys de Souza, Edgard Jobber Sequeira, Edna de Araújo Soares, Edson Lázaro dos Santos, Elaine Aparecida Pozellade Oliveira, Eliete Paccini, Fábio Gualdi Mafra, Felipe Delgado, Francisco das Chagas Silva, Heleno

Luís da Silva, Humberto Daniel de Assis Braga, Isabel Cristina da Costa, Ivani de Jesus Santos, Jônatas Porfírio da Silva, Juliana Elias Ramos, Karina Lameira Sanchez, Kátia Reis do Nascimento Alencar, Leila de Melo Bastos, Letícia Santana de Carvalho, Lindomar Silva de Oliveira, Luciano Alex de Souza, Luiz Henrique Amâncio Faustino, Marcelo Nascimento, Maria Aparecida de Moura Marins, Maria Cristina P.M. Esteves, Maria da Conceição dos Santos Salatini, Michelle Nunes dos Santos, Mike de Souza Nascimento, Paulo Augusto Alves Pereira, Paulo Roberto Spósito da Costa, Pedro Gilvan da Silva Oliveira, Rafael Alves Ferraresso, Raquel Cristina Fonseca Machado, Ricardo Antônio da Silva, Rodrigo de Oliveira, Rosa D'Arc Andrade Bezerra, Rosânia Justiniano dos Santos Pereira, Sara Aparecida Marcolino, Saulo Augusto Torres Rodrigues Júnior, Selma Ferreira Dias, Sérgio Duran Júnior, Sérgio Fonseca Fernandes da Costa, Sílvia Joanna Valente, Sirlândio Ramos de Matos, Sueli Hayashi, Thiago Rissi da Trindade, Vanderlei Flores Oliveira, Zélia Maria Gouveia Viana, Érick Morelli Bertoni Veira.

Alunos-pesquisadores da turma 2-B (2º semestre 2009)

Airton Justino de Oliveira Júnior, Alcina da Silva Sales, Ana Cristina Fernandes Rulevas, Andreza Cardoso Medeiros Cavalcante, Carlos Henrique Oliveira Dias, Denivaldo Gomes França, EdCarlos Bezerra da Silveira, Eduardo Souza do Monte, Evandro Vinícius da Silva Couto, Fábio Rodrigues da Silva, Fernanda Anjos de Souza, Frankssinei Alves da Silva Lima, Gabriela Gonçalves Ramos, Gilnair Alves Pereira, Ivani Andrade da Silva, Ivone Deuzinha da Silva Joaquim, Johnny Pereira de Brito, José J. Almeida dos Santos, Juliana Galdino Hermann de Araújo, Leandro Gomes, Lucimara dos Santos, Marcos Bellato, Marcus Baltrunas Padro de Mello, Mariane Gonçalves Barreto, Marlene Rodrigues Bezerra da Silva, Rosemeire Paixão da Conceição, Sandra Rosa Silva Carvalho, Sueli de Souza Lúcio, Wanderley Cerqueira Fernandes.

Referências

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 6 ago. 2009.

_____. Lei Federal 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: 3 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*; ciências humanas e suas tecnologias; conhecimentos de sociologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006a, p. 101-133.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 15*, de 1 de junho de 1998. Brasília, DF: 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 3*, de 26 de junho de 1998. Brasília, DF: 1998b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 38*, de 7 de julho de 2006. Brasília, DF: 2006b.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores; a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.

COSTA, Maria Cristina Castilho. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1987.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. *Reforma curricular paulista e cadernos de sociologia: naturalização das políticas educacionais?* Comunicação apresentada no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Florianópolis, SC: abr. 2011.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*. Departamento de Sociologia da USP. São Paulo, v. 15 n. 1, abr., 2003, p. 5-20.

MOTA, Kelly Cristini Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio; as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, maio/jun./jul./ago., 2005, p. 88-108.

PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira. Uma primeira aproximação da situação atual do ensino da sociologia no 2º grau no estado de São Paulo (1984). In: CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Coord.). *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988, p. 91-123.

PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 222-231, maio/dez. 1997.

SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: Paulus/Educ, 2003.

recebido em 27 set. 2011 / aprovado em 8 ago. 2012

Para referenciar este texto:

SOUZA, R. M. O ensino de sociologia no nível médio na cidade de São Paulo. *Dialogia*, São Paulo, n. 15, p. 77-92, 2012.