

ESCOLARIZAR E/OU EDUCAR? AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leandro Raizer¹

Mauro Meirelles²

Thiago Ingrassia Pereira³

Resumo. O Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação coloca as disciplinas de Sociologia e Filosofia como obrigatórias nas escolas de ensino médio no Brasil a partir do ano letivo de 2008. Dessa forma, torna-se fundamental a retomada de pesquisas que tenham como foco questões de ordem metodológica e didática que objetivem construir programas que legitimem e qualifiquem esses componentes curriculares. Este trabalho busca situar o ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul e discutir propostas de trabalho docente com base nos referenciais freireanos de uma pedagogia situada e do empoderamento dos sujeitos. Partimos de pesquisa bibliográfica e de dados estatísticos na interface entre as Ciências Sociais e a Educação, bem como de nossa experiência como educadores e pesquisadores. Esta discussão aponta para uma proposta didática que possua relevância para o educador e o educando, dotando o ato pedagógico de sentido.

Palavras-chave. Ensino de sociologia, pedagogia situada, empoderamento, método de ensino.

Schooling and/or educating? The sociology teaching perspectives in basic education

Abstract. The Normative Act nº 38/2006 of the National Council of Education transforms Sociology and Philosophy into obligatory disciplines in Brazilian schools starting at the school year of 2008. This way, it becomes fundamental the recapturing of researches focusing on questions of methodological and didactical order that object the construction of programs that legitimize and qualify these curricular components. This work wishes to place Sociology teaching in Rio Grande do Sul and to argue proposals of teaching work based on Freire's referential of a situated pedagogy and the empowerment of the citizens. We start at bibliographical research and statistical data in the interface between Social Sciences and Education, as well as of our experience as educators and researchers. This quarrel points to a didactic proposal that has relevance for the educator and the learner, endowing the pedagogical act with sense.

Key-words. Learning of sociology, situated pedagogy, empowerment, method of education.

¹ Doutorando em Sociologia (UFRGS). Professor do DSC/FFFCMPA.

² Doutorando em Antropologia Social (UFRGS).

³ Mestre em Educação (UFRGS), Professor DEC/FACED/UFRGS.

1 Introdução

Antes de culpar o mundo pelo lugar que ocupamos necessitamos entendê-lo, interpretá-lo e modificá-lo, construindo cotidianamente uma visão abrangente e dinâmica do que é este mundo em movimento e em processo (HICKMANN, 2002, p. 67).

O processo de retorno ou entrada da disciplina de Sociologia⁴ como componente curricular obrigatório nas escolas de ensino médio do Brasil é marcado por uma constante luta política de diversas entidades de cientistas sociais. A retrospectiva histórica da disciplina evidencia que a Sociologia tem um histórico extremamente fragmentado nas escolas brasileiras, o mesmo não sendo verificado quando estudamos a presença da Sociologia no ensino superior. Desde a fundação do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a Sociologia se legitimou, marcando presença na grade curricular dos mais diversos cursos de graduação.

A USP, mesmo incidindo na presença da Sociologia em nossas escolas secundárias, por meio de seus intelectuais, mais se utilizou da popularização e legitimação que o ensino de Sociologia nas escolas possibilitava, do que consistentemente formulou planos e métodos pedagógicos para a formação secundária em Sociologia. Justiça seja feita ao trabalho militante do professor Florestan Fernandes, que, inclusive, marcava presença constante como fomentador de debates sobre ensino de Sociologia nas escolas brasileiras e nos congressos de Sociologia (MORAES, 2003).

Neste sentido, fazendo uma breve retomada da trajetória da Sociologia no contexto educacional brasileiro, Meksenas (1995) afirma que o período entre 1925 e 1942 representou os “anos dourados” no ensino de Sociologia, o que corrobora com a idéia de que ele foi de

⁴ Tradicionalmente os conteúdos pertinentes às Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) são agrupados na disciplina de Sociologia. A posição dos autores é favorável à oferta do conteúdo dessas três áreas, de forma a complexificar e enriquecer a contribuição que a disciplina tem a oferecer aos estudantes e à sociedade.

extrema importância para a popularização desta disciplina. Por sua vez, Moraes (2003) argumenta que a maior parte da produção bibliográfica tratando do tema “Ensino de Sociologia” ocorreu entre 1930 e 1960, de modo que, depois desse período, a Sociologia confinou-se no meio acadêmico-científico, estando esse fato na raiz da hierarquização entre o ensino acadêmico e o escolar. Este ficando em uma posição inferior àquele.

Essa situação, junto com o desserviço prestado pelo regime militar (1964-1985) ao campo das humanidades no ensino escolar, propiciou a deslegitimação da Sociologia e a elevação do status das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Educação Social e Política Brasileira (OSPB), utilizadas como instrumentos de propaganda doutrinária da situação.

Com o processo de democratização, iniciado na década de 1980, criam-se condições propícias para a retomada da disciplina de Sociologia nas escolas. Porém, a própria Lei nº 6.888/1980, regulamentada pelo Decreto nº 89.531/1984, que trata do exercício da profissão de sociólogo, cria constrangimentos para os licenciados, pois reconhece somente os bacharéis como sociólogos. Essa situação fez com que professores de Sociologia, mesmo em número reduzido, devido à escassez de escolas com a disciplina, não pudessem ao menos se sindicalizar. É apenas no final da década de 1990 e início dos anos 2000 que alguns sindicatos começaram a contar com licenciados em seus quadros. Entre eles, o Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul – SinSociólogos-RS.

Este artigo se insere neste contexto, o da aprovação do Parecer nº 38/2006, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que ratifica o disposto no inciso III do § 1º do artigo 36 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que prevê ao educando concluinte do ensino médio “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Assim, com base em nossa experiência como docentes e pesquisadores junto ao Grupo de Estudos sobre Ensino de Ciências Sociais (GEECS/UFRGS), discutiremos uma proposta de ensino que leve em consideração o perfil do estudante⁵ e as demandas do mundo contemporâneo, tendo como referencial a proposta de educação emancipatória de Paulo Freire. Para isso, iniciaremos contextualizando o ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul.

⁵ Ressaltamos que as palavras aluno, estudante e educando são utilizadas neste artigo como sinônimos, assim como as designações professor e educador.

2 A dimensão quantitativa do ensino de sociologia gaúcho

Os desdobramentos da reforma do ensino proposta pela Lei nº 5692/71 tornaram as disciplinas de Sociologia e Filosofia opcionais na educação básica, fato que está na raiz de suas “invisibilidades” nas escolas das redes pública e privada. Mesmo assim, no início do ano letivo de 2007 – portanto, antes do prazo final de um ano dado pelo Parecer nº 38, de 07 de julho de 2006, do CNE, que trata da obrigatoriedade das disciplinas no ensino médio e da sua homologação por parte do Conselho Estadual de Educação (CEED/RS)⁶ – das 909 escolas de ensino médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, 530 delas têm Filosofia e 321, Sociologia; somente 58 escolas não oferecem nenhuma das disciplinas.

Em relação aos docentes, segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEC), estão em sala de aula 1.135 professores de Filosofia e 679 professores de Sociologia, tendo, ainda, em outros componentes curriculares, 271 de Filosofia e 78 de Sociologia. Assim, torna-se relevante sabermos onde tem se dado a oferta destes cursos que habilitam os licenciados em Ciências Sociais para fazer frente à demanda que a obrigatoriedade da disciplina, a partir de 2008, vai gerar não só na rede pública estadual, mas também nas redes federal, municipal e particular com oferta de ensino médio.

Diante desse cenário temos que, hoje, no Rio Grande do Sul, há 10 cursos de Ciências Sociais que estão regulamentados e cadastrados junto ao MEC. Do ponto de vista prático, observa-se que estes se concentram, em sua maioria, em estabelecimentos de ensino federais, os quais reúnem o maior número de alunos. Destes, à exceção da Universidade Federal de Santa Maria⁷, todos estão capacitados pelo MEC a oferecer a graduação em Licenciatura para seus alunos de Ciências Sociais. No quadro 1, podemos observar as universidades que oferecem os cursos e os municípios onde estes estão sediados.

⁶ De acordo com o Parecer nº 322/2007, do CEEd/RS, ratificado pela Resolução nº 91/2007.

⁷ No mês de abril de 2007, a UFSM, a partir da demanda de professores de Sociologia que a obrigatoriedade da disciplina coloca, criou uma turma especial com 50 vagas destinadas aos egressos do curso de Ciências Sociais (Bacharéis) da instituição, propiciando a formação em Licenciatura.

Quadro 1 - Oferta de cursos de Ciências Sociais no Rio Grande de Sul (2007)

IES	Titulação	Modalidade	Município	Ano de criação
PUCRS	Bacharelado/ Licenciatura	Presencial	Porto Alegre	1942
UFRGS	Bacharelado/ Licenciatura	Presencial	Porto Alegre	1950
UNISINOS	Bacharelado/ Licenciatura	Presencial	São Leopoldo	1958
URCAMP	Licenciatura	Presencial	Bagé	1968
UFSC	Bacharelado	Presencial	Santa Maria	1998
UNISC	Licenciatura	Presencial	Santa Cruz do Sul	2003
FEEVALE	Licenciatura	Presencial	Novo Hamburgo	2004
ULBRA	Bacharelado/ Licenciatura	Presencial/EAD	Canoas	2005
UFPEL	Bacharelado/ Licenciatura	Presencial	Pelotas	1990
UNIJUÍ	Bacharelado/ Licenciatura	Semi-Presencial/EAD	Ijuí	1997

Fonte: SESU/INEP, 2007; sites da IES.

A partir do exposto, observa-se que, segundo o INEP, em 2004, contávamos com 1588 alunos regularmente matriculados nestes cursos no Rio Grande do Sul, os quais, de 1999 a 2003, haviam formado 534 licenciados e bacharéis em Ciências Sociais⁸. Neste sentido, o que se destaca é que houve um aumento gradual no número de egressos do curso de Ciências Sociais destas instituições, passando-se de 83 alunos egressos em 1999 para 183 em 2003.

No que se refere ao número de matrículas neste curso, temos que também é observável um crescimento gradativo no número de alunos, o qual incide diretamente no número de egressos. Contudo, apesar de o número de egressos ter mais que dobrado, o mesmo não se observa no número de matrículas, o qual, apresenta um crescimento de aproximadamente 30% no período de 2000 a 2004. Uma explicação que parece bastante óbvia para o aumento no número de egressos – e que não deve ser esquecida – reside, em parte, na implantação do processo de jubramento nas universidades federais, assim como, a redução do ingresso em segunda opção no vestibular.

Dessa forma, podemos observar que há uma procura crescente pelos cursos de Ciências Sociais no Rio Grande do Sul, fazendo com que o número de profissionais habilitados para o exercício da docência

⁸ No ano de 2000, não nos foi possível ter acesso aos dados, por isso, a soma total apresentada computa apenas os egressos de 1999 (83 alunos), 2001 (131 alunos), 2002 (137 alunos) e 2003 (183 alunos).

seja suficiente para atender a demanda, ainda mais que o CEEed/RS também considera apto para lecionar Sociologia, até 2012, os que possuem formação em Bacharelado em Sociologia ou Ciências Sociais com Licenciatura em outra disciplina; Licenciatura com Pós-Graduação em Sociologia ou Ciências Sociais; Licenciatura em Filosofia; Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena em outra disciplina; Licenciatura em História; e, Licenciatura em Pedagogia, desde que o docente comprove no seu histórico escolar, no mínimo, cento e vinte horas cursadas da disciplina de Sociologia (PARECER nº322/2007 - p. 5).

Além disso, com a oferta de vagas para professores de Sociologia nas escolas provavelmente ocorra uma demanda maior por cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, gerando um círculo virtuoso de expansão e de desafio de qualificação profissional. É com base nesta realidade descrita que a formação do professor de Sociologia deve ser pensada tendo por base a realidade dos estudantes, sob pena de sua alienação.

3 O perfil dos educandos: ou do retrato daqueles que nos esperam nas escolas

Qualquer disciplina que pretenda alcançar um grau mínimo de reflexividade sobre sua *práxis*, concebida simultaneamente como dimensão educativa e social, deve buscar conhecer a realidade pedagógica e sócio-cultural de seus sujeitos – alunos, comunidade escolar e professores. É nesse sentido que a disciplina de Sociologia, que busca afirmar-se não apenas como uma disciplina obrigatória, mas de relevância social, deve refletir, em especial, sobre os sujeitos do processo de aprendizagem do qual se ocupa.

Assim, partindo desse pressuposto, ou seja, do imperativo da presença da pesquisa e da investigação na vida dos professores e da disciplina, propomos, aqui, uma reflexão sobre os alunos, abarcando seu perfil sócio-econômico e cultural. Neste sentido, o conhecimento sobre a realidade desses sujeitos permitirá ao professor investigador a formulação de uma proposta didática efetiva e que possua sentido e relevância para o educador e para o educando, ou nas palavras de Freire, uma “pedagogia situada”.

No diálogo entre Freire e Shor (1986), a “pedagogia situada” é definida como uma prática educativa que está alicerçada na realidade concreta dos alunos, em suas condições materiais e simbólicas, de modo que, para os educadores, o fundamento da relação pedagógica

deve partir das condições de vida dos educandos, entendidos como sujeitos historicamente situados, rompendo com posturas abstratas e academicistas. Neste sentido, Freire, se referindo aos educandos coloca que “quanto mais [este] refletir sobre a [sua] realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (1980, p. 35). Outrossim, mais do que “ensinar a refletir”, “transmitindo seu conhecimento”, ao educador, segundo Freire (2005), cabe a tarefa de ser um animador do conhecimento e propiciar aos educandos as ferramentas necessárias para que estes assumam sua condição de sujeitos.

Dessa forma, na tentativa de caracterizar esses jovens e suas condições de acesso à educação e trabalho, utilizaremos os dados extraídos da última PNAD/IBGE referentes ao país e às grandes regiões.

3.1 Estudo e matrícula dos jovens

No que se refere à matrícula destes jovens no ensino regular, como pode ser observado na tabela 1, temos que a maioria dos estudantes do ensino fundamental, 89%, freqüenta a rede de ensino pública. A proporção entre a matrícula segundo as redes de ensino alcança o seu percentual mais elevado nesse nível de ensino, seguido pelo ensino médio com 86% dos alunos. Cabe destacar que em relação à educação superior esse quadro se inverte, já que a rede de ensino privada detém mais de 75% do total de matrículas.

Tabela 1 - Taxa de matrícula por nível e rede de ensino freqüentados (%), Grandes Regiões e Brasil.

Grandes Regiões e Brasil	Fundamental		Médio		Superior	
	Pública	Particular	Pública	Particular	Pública	Particular
Brasil	89.0	11.0	85.6	14.3	24.7	75.3
Norte	93.2	6.8	89.9	10.1	45.0	55.0
Nordeste	89.7	10.3	87.7	12.3	40.1	59.9
Sudeste	86.9	13.1	83.9	16.1	16.6	83.4
Sul	90.5	9.5	85.2	14.8	22.3	77.7
Centro-Oeste	87.7	12.3	84.5	15.5	27.3	72.7

Fonte: PNAD/2005.

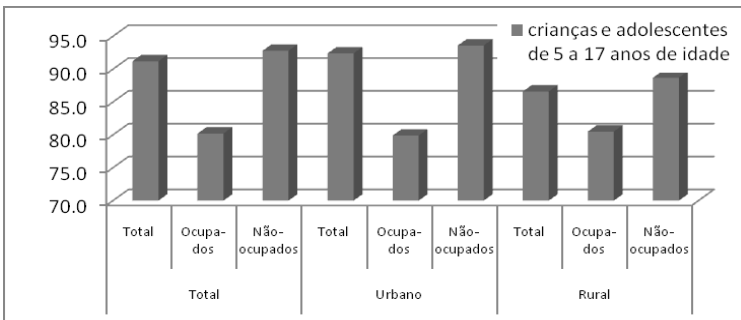
Essa realidade, ou seja, a presença maciça de jovens e de crianças na rede pública de ensino fundamental e médio do país aumenta, ainda mais, a responsabilidade do ensino de Sociologia, dado as baixas

taxas de aproveitamento e a reduzida qualidade que esses níveis têm apresentado através da realização de pesquisas e estudos como o SAEB, ENEM, Relatório PISA, e mesmo em relação aos indicadores mensurados pelo recém criado IDEB (RAIZER, 2007).

3.2 Estudo e situação ocupacional dos jovens

Já no que tange a ocupação destes jovens, conforme dados da última PNAD/IBGE (2005), observa-se que a frequência escolar média das crianças e jovens entre 5 e 17 anos de idade, no país, é de 91,2%, sendo que, de forma geral, essa média diminui quanto mais elevado o nível de ensino e a idade (entre os jovens de 18 e 24 anos de idade, por exemplo, apenas 36% freqüentam algum nível de ensino) (NEVES, RAIZER e FACHINETTO, 2007). Outra informação relevante obtida pela PNAD diz respeito à frequência escolar segundo o tipo de ocupação. Como pode ser visualizado no gráfico 1, onde a média de frequência cai em cerca de 12%, para os estudantes que estão ocupados em algum tipo de atividade (doméstica, emprego, comercial, etc.), sendo que os que não exercem nenhuma atividade além do estudo, possuem uma frequência 2% maior que a média geral. Ainda nesta direção, cabe destacar que existem diferenças importantes entre a situação do ensino no meio rural e urbano, sendo que naquele a frequência escolar cai 6% (chegando a 87%), enquanto a deste se eleva em 1,4%, atingindo 94% de frequência. Em relação à ocupação, parece não haver diferenças relevantes entre o meio rural e urbano, como mostra o gráfico a seguir.

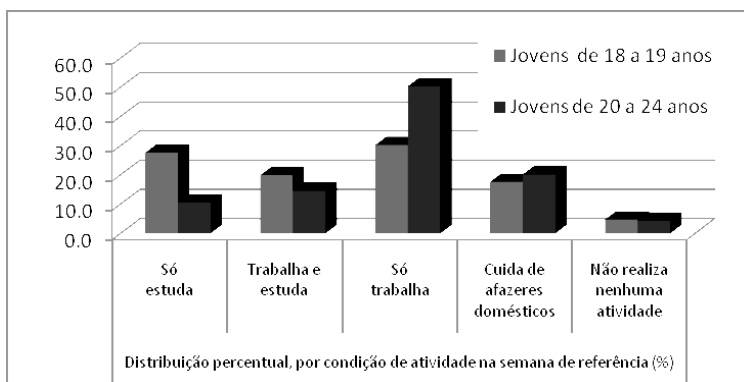
Gráfico 1 - Taxa de frequência escolar das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, por situação do domicílio e condição de ocupação, Brasil – 2005.



Fonte: PNAD/2005.

Outro dado interessante que merece destaque se refere aos jovens de 18 a 24 anos de idade, entre os quais, observa-se que à medida que a idade aumenta ocorre a diminuição da porcentagem de quem apenas estuda, sendo que também ocorre uma elevação importante, cerca de 80%, no número de jovens que apenas trabalham e não estudam. Esse cenário configura a incapacidade do sistema educacional brasileiro de possibilitar a permanência dos jovens na educação formal e de interagir, de forma mais dinâmica e positiva, com o seu ingresso no mercado de trabalho, já que, na maioria das vezes, ocupação e freqüência escolar tornam-se, como poder ser visto, elementos conflitantes.

Gráfico 2- Jovens de 18 a 24 anos de idade, por grupos de idade, distribuição percentual, por condição de atividade na semana de referência, Brasil – 2005.



Fonte: PNAD/2005.

3.3 Estudo e renda familiar dos jovens

Outro conjunto de dados relevantes mensurados pela PNAD diz respeito à freqüência escolar segundo a renda familiar. Como pode ser observado na tabela 2, ocorre uma elevação importante na freqüência escolar, na medida em que a renda familiar dos jovens aumenta. Sendo que a freqüência escolar cai, entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, de 92,2% para 72,6%, na passagem do quinto mais rico para o primeiro quinto. Em relação aos jovens de 18 a 24 anos a situação se agrava, já que a freqüência cai de 48,6%, para apenas 25,1% para

alunos do quinto mais pobre. Ainda, nesta direção, considerando-se as grandes regiões do país, a região sul é a que apresenta a maior diferença de frequência escolar - mais de vinte pontos percentuais entre os jovens de 15 a 17 anos, segundo o quinto de rendimento; e, mais de trinta e oito pontos percentuais, entre os jovens de 18 a 24 anos.

Tabela 2 - Taxa de frequência escolar dos adolescentes e jovens de 15 a 24 anos de idade, por grupos de idade e quintos de rendimento mensal familiar per capita (%), Grandes Regiões e Brasil – 2005.

Grandes Regiões e Brasil	15 a 17 anos				
	1º. quinto	2º. quinto	3º. quinto	4º. quinto	5º. quinto
Brasil	72.6	77.3	81.2	84.8	92.2
Norte	68.2	76.0	79.4	80.1	86.3
Nordeste	70.2	78.4	78.8	79.7	89.5
Sudeste	73.8	81.4	85.2	88.7	93.3
Sul	71.7	74.4	81.1	83.8	92.3
Centro-Oeste	77.4	78.1	79.5	81.5	93.8

Grandes Regiões e Brasil	18 a 24 anos				
	1º. quinto	2º. quinto	3º. quinto	4º. quinto	5º. quinto
Brasil	25.1	27.5	26.4	29.4	48.6
Norte	26.5	28.6	31.3	35.0	46.6
Nordeste	26.5	29.8	33.1	34.0	44.9
Sudeste	21.4	21.7	24.7	29.6	51.6
Sul	16.5	19.9	25.4	31.9	54.3
Centro-Oeste	21.6	24.4	27.8	31.7	53.2

Fonte: PNAD/2005.

Além disso, se considerarmos o nível de ensino frequentado, ressalta-se a concentração dos jovens que pertencem a famílias com renda mais elevada na rede privada de ensino médio. Em relação ao ensino superior, percentualmente, apenas 8% dos alunos da rede pública e 3,4% da rede privada são oriundos de famílias do primeiro e segundo quintos. Já, se considerarmos os quintos mais elevados, destaca-se a grande porcentagem de estudantes (mais de 78% do total que frequenta esse nível de ensino), tanto na rede pública como na privada, oriundos de famílias com rendas elevadas.

Tabela 3 – Estudantes da rede pública e da rede particular, por nível de ensino frequentado, total e respectiva distribuição percentual, por quintos de rendimento mensal familiar per capita, Brasil – 2005.

Grandes Regiões e Brasil	Total (1)	Ensino Médio				
		1º. quinto	2º. quinto	3º. quinto	4º. quinto	5º. quinto
Pública	7074131	16.5	25.	24.6	23.1	1.8
Privada	1177112	1.7	5.7	9.9	22.7	59.9

Grandes Regiões e Brasil	Total (1)	Ensino Superior				
		1º. quinto	2º. quinto	3º. quinto	4º. quinto	5º. quinto
Pública	1278275	1.9	6.0	11.8	25.2	55.1
Privada	3665361	1.0	2.4	7.9	22.9	65.9

Fonte: PNAD/2005. Nota: (1) Exclusive as pessoas cuja condição na família era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico e as pessoas em famílias sem declaração de rendimento.

Assim, observamos que é considerável o percentual de estudantes que trabalha, além de estudar, o que remete ao professor o atendimento dessa demanda diferenciada, caso se queira aumentar a frequência e tornar o ensino mais significativo para os alunos. Outro dado significativo é que a maior parte dos estudantes, com exceção do nível superior, frequentam a rede pública, o que amplia a importância das políticas públicas de educação, investimento, e qualificação dos docentes. E, por fim, temos que os dados apresentados, além de nossa experiência docente, nos levam a pensar que quanto menor a renda e mais elevada a idade, maior é a probabilidade de evasão, visto que os conteúdos escolares não se apresentam como úteis⁹ à vida dos estudantes, ainda mais em um período de desemprego e extrema competitividade.

Com base nesse contexto de formação de profissionais para a docência em Sociologia e do perfil do estudante de nossas escolas básicas, vamos discutir o trabalho pedagógico da Sociologia na sala de aula, refletindo acerca de seus limites e possibilidades para a formação de sujeitos críticos e empoderados.

⁹ Não comungamos de uma atitude utilitária e instrumental do conhecimento, mas procuramos situá-lo como uma atividade que constrói a realidade ao mesmo tempo em que é resultado das exigências dessa mesma realidade, nos propiciando uma ação estratégica. Isso vai ao encontro da perspectiva de Jose Martí, pois, segundo Streck, “utilidade tem a ver com as condições para a promoção da vida de cada um e de todos, de acordo com as possibilidades no tempo em que se vive” (2007, p. 5).

4 A Sociologia na escola: finalidades, método e função política

A experiência de democratização da sociedade brasileira colocou as questões de cidadania na ordem do dia e muito tem se falado na construção da cidadania do povo brasileiro. Ao lado disso, disciplinas como a Sociologia e a Filosofia seguiram, em grande parte, marginalizadas dos currículos escolares ou sem programas definidos e com profissionais sem habilitação específica ministrando aulas nos escassos espaços.

O conceito de cidadania é muito utilizado e pouco compreendido. Em sociedades materialmente desiguais, como a brasileira, a experiência democrática tem ficado apenas em uma dimensão formal ou política, ou seja, “concedem-se” direitos políticos a pessoas marginalizadas e humilhadas pelo sistema do capital. Invariavelmente, o nível de sofisticação política fica muito aquém do esperado, colaborando para um processo de alienação que reproduz as estruturas opressoras com base em práticas clientelistas e patrimonialistas.

A cidadania, então, é permeada por uma concepção liberal, onde o cidadão se identifica com o proprietário ou, atualizando a definição, com o consumidor. Ficando restrita ao enfoque legal, sob o qual “todos são iguais perante a lei”, “essa cidadania liberal tem a intenção de desvirtuar o surgimento de movimentos reivindicatórios que lutam por fazer parte do governo, conquistando espaços de direitos da sociedade civil” (GOMBI, 1999, p. 155). E, deste modo, quando lemos em diversos programas, ou damos aulas de disciplinas que têm no nome o conceito de cidadania, de que forma devemos tratá-lo?

A crítica sobre a cidadania (neo)liberal, a sua problematização e a reflexão sobre possíveis alternativas é uma das tarefas do professor de Sociologia, o qual deve ser capaz de mostrar aos alunos que a cidadania também pode, dependendo da perspectiva teórica-política (ZITKOSKI, 2006), ser entendida sob diversas óticas. Todavia, essa é apenas uma das tensões que permeia o trabalho do docente de Sociologia, principalmente aquele que trabalha com adolescentes. Poderíamos, então, lançar mão de quaisquer outros temas e assuntos que seguem esse mesmo movimento de problematização, crítica e proposição.

Neste sentido, temos que a questão do método de ensino é fundamental, devido ao histórico brevemente retomado que aponta a

descontinuidade do ensino de Sociologia na educação básica, ao lado da elitização acadêmica dessa área do conhecimento, onde, temos grandes carências em relação aos materiais didáticos existentes. Portanto, o desafio que se impõe a nós é o de retomar uma reflexão que propicie a operacionalização deste conjunto de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica em Ciências Sociais para um público sem uma vivência nessa área e que possui expectativas diversas em relação ao docente no que tange ao conteúdo de Sociologia, pois, não estamos formando Cientistas Sociais na escola básica. E, é em razão disto que a Sociologia, entendida como área científica do conhecimento que aprendemos na graduação, deve passar por um processo de adequação (RAIZER, MEIRELLES e PEREIRA, 2006, 2007), ou por “recortes”, conforme as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 2006).

Isso não quer dizer que devemos ficar em uma dimensão aproximada do que conceituamos por “senso comum”, ou seja, o conhecimento que os educandos possuem de suas vivências. A tarefa do professor de Sociologia é buscar refinar essas pré-noções dos educandos, oportunizando a sistematização e o estabelecimento de relações causais entre os fenômenos sociais, explorando toda a complexidade das relações sociais com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica.¹⁰ Assim, a “desnaturalização” dos aspectos socialmente construídos, aparece, como um importante objetivo a ser perseguido, levando o educando a *estranhar* a realidade social (BRASIL/MEC, 2006).

Avançar em relação ao conhecimento dos educandos é uma tarefa que não deve excluir esse conhecimento, sob pena de deslegitimar a ação dotada de sentido que deve ser buscada em uma aula de Sociologia, bem como de qualquer outra disciplina do currículo escolar. Nesse sentido, a concepção dialógica nos parece a mais adequada, já que considera esse conhecimento prévio do educando e o tensiona por meio do diálogo, um instrumento democrático e fomentador de uma atitude participativa.

Assim, em aula, apresentamos a hipótese de iniciar os diálogos com o assunto/tema do dia escrito no quadro. Depois, pediremos aos alunos que comentem o que sabem ou o que representa aquilo que está escrito. A partir da devolução da turma, passamos a problematizar o que foi dito, a estabelecer relações, enfim, passamos a refletir com base

¹⁰ A passagem da consciência ingênua para a consciência crítica é fruto de um processo de desenvolvimento das habilidades individuais, estimuladas pela criatividade e pela compreensão da realidade social concreta. A educação crítica e emancipatória pode desempenhar importante papel nesta passagem. Ver Freire (1979).

no “olhar sociológico”, fazendo um movimento entre o concreto/1, o abstrato (problematização/teoria sociológica), voltando para o concreto/2.

Poderemos realizar, assim,

o embate entre esferas distintas do conhecimento e não a negação do senso comum, sobrepondo-se a este o saber sociológico. Trata-se de recuperar o senso comum, refletir essa esfera do conhecimento e refiná-lo com aspectos do saber oriundo da ciência. Tal perspectiva origina um senso comum acurado, melhor elaborado ou reelaborado, produzindo aquilo que Gramsci designa por bom senso: o momento da criticidade que leva o aluno a transformar a sua prática cotidiana (MEKSENAS, 1995, p. 78).

Paulo Freire, ao longo de seus trabalhos, convida os educadores de todas as áreas a adotarem esses princípios democráticos e emancipatórios de trabalho, pois entende ser o diálogo essencial para a própria condição humana. A abertura ao diálogo possibilita, assim, o rompimento com a transmissão pura e simples dos conhecimentos, fazendo avançar o trabalho do despertar da consciência crítica no educando.

Com isto, temos então, que o trabalho dialógico ao lado de uma pedagogia situada (FREIRE e SHOR, 1986) que leve em consideração o contexto social, material, cultural, político e existencial dos educandos pode ser um elemento decisivo para o sucesso da aula planejada pelo professor. Da mesma forma que a construção de um programa de aula, de um planejamento de ensino não deve deixar de considerar as peculiaridades do educando e do meio no qual este está inserido. É diferente trabalhar com educandos de escola pública e privada, do turno diurno e noturno, do ensino regular e EJA, no ensino fundamental e médio e nos cursos de educação popular, inclusive os pré-vestibulares populares.

Disto decorre, portanto, a necessidade da transposição didático-pedagógica como um importante componente da prática docente do professor de Sociologia, uma vez que, esta, consiste na adequação dos conteúdos teóricos aprendidos na Universidade para o público escolar, sem perder o rigor analítico que os caracteriza (CARDELLI, 2004). Outrossim, devemos lembrar que, para a efetivação desse objetivo, é necessário que o licenciado em Ciências Sociais, em sua formação, por meio das disciplinas dos campos educacional e sociológico, consiga estabelecer uma relação entre os Conhecimentos Específicos (1) e os

Conhecimentos Pedagógicos (2), fazendo com que os Conhecimentos Metodológicos e Epistemológicos sobre o Ensino (3) sejam uma integração entre (1) e (2), tratando dos conteúdos, didáticas e pesquisas sobre a melhor forma de trabalhar o ensino de Ciências Sociais para a educação básica (MORAES, 2003).

Nesse sentido, é importante ressaltar a diferença entre escolaridade e educação, pois o alcance problematizador das discussões da aula de Sociologia pode, muitas vezes, tensionar os programas conteudistas sem lastro na realidade material e simbólica dos educandos, onde, o sistema formal de ensino não encerra a gama de possibilidades que o processo educativo produz, sendo apenas parte integrante da formação das pessoas. Assim,

educação não pode ser vista apenas no âmbito restrito das políticas educacionais tradicionalmente concebidas e efetivadas para garantir o funcionamento de um sistema formal de ensino. É necessário ampliarmos a concepção do que é educação em termos da existência humana em sociedade e do potencial de vivermos cotidianamente processos educativos nos diferentes espaços de convivência social (ZITKOSKI, 2006, p. 11).

Contudo, a reconfiguração do mundo do trabalho colocou um peso excessivo no grau de escolaridade, criando uma necessidade de escolarização. Este cenário configura a exigência de um novo “capital humano” adaptado à polivalência e à informalidade do mercado de trabalho, formado por meio de uma “educação para a competitividade” (FRIGOTTO, 2003).

Com isso, o professor de Sociologia pode fomentar um espaço disciplinar que empodere os alunos para enfrentar os dilemas do mundo contemporâneo e explorar suas possibilidades. Contudo, nossa perspectiva de empoderamento não vai ao encontro de noções de autoajuda ou de caráter estritamente individualista, pois compreendemos que o empoderamento dos sujeitos não pode estar desvinculado da realidade social e da transformação mais ampla da sociedade (MEIRELLES e PEREIRA, 2006). Além disso, precisamos em nosso trabalho docente ter o cuidado para não constituirmos “palanques políticos”, ou seja, devemos ter o cuidado de apresentar as diversas propostas e perspectivas de análise e ação que integram o campo das humanidades. Não defendemos, portanto, a neutralidade do educador, até porque essa seria uma postura ingênua, mas que ele exercite a

vigilância epistemológica (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2002) em seu trabalho.

A nossa orientação no processo de empoderamento dos sujeitos é tributária da concepção freireana de classe social. Para Freire,

a questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (1986, p. 138).

Neste sentido, sob a nossa ótica, a Sociologia deve orientar-se, sobretudo, pelo diálogo, pois é somente por meio deste que a construção do pensamento crítico dos alunos é possível de modo emancipatório e democrático. Ainda nesta direção, como já discutimos em outro lugar (MEIRELLES e PEREIRA, 2006), temos que empoderar é diferente de apoderar na medida em que, *empowerment*, em seu sentido classista atribuído por Freire (1986), remete, necessariamente, à idéia de dar aos sujeitos subsídios que lhes permitam tomar consciência de seu papel histórico, e não a algo que é passado a outrem por alguém, como se refere à idéia de apoderamento, muitas vezes, usada equivocadamente na literatura.

5 Considerações Finais

No presente trabalho, buscamos, a partir de alguns elementos trazidos pelos dados da PNAD/IBGE, além de nossa própria experiência e vivência desse processo como sujeitos históricos, elencar alguns elementos relevantes para o atual debate acerca da volta da Sociologia ao ensino médio. Com base nesses elementos, podemos destacar alguns breves apontamentos sobre os quais outras pesquisas poderão se debruçar, dentre eles, fazemos especial referência à importância de que tenhamos em sala de aula professores-pesquisadores (FREIRE, 1996) aptos a investigar a realidade de seus alunos e, a partir dela, buscar novas formas de ensinar e trabalhar a Sociologia.

Outra necessidade premente constatada reside em se ampliar o uso de mídias digitais com vistas a que, cada vez mais, sejam divulgadas experiências e estratégias de ensino que forneçam aos

profissionais e aos alunos subsídios para pensar o seu “estar no mundo e na sala de aula”.¹¹ Além disso, também se faz necessário que valorizemos, de forma equilibrada, os conhecimentos e a diversidade de perspectivas das Ciências Sociais em suas diferentes áreas (Antropologia, Ciência Política, Sociologia).

Enfim, o foco de toda essa discussão que trazemos reside em provocar os educadores a refletirem sobre seu trabalho docente que, mesmo num cenário de adversidades, necessita de formação continuada, permitindo que os conhecimentos da sua disciplina sejam significativos para a formação de sujeitos críticos e empoderados. Dessa forma, nossos alunos terão muito mais do que um diploma, mas sim, o acesso a um conjunto de saberes que efetivamente os prepare para os dilemas e desafios da sociedade contemporânea.

Referências

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. MEC. CNE. **Orientações curriculares nacionais conhecimentos de sociologia**. Brasília/DF, 2006.

CARDELLI, J. Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard. **Cuadernos de Antropología Social** - FfYL/UBA, Buenos Aires, n. 19, 2004.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer 322/2007**. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 09/07/2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 38/2006**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 20/06/2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

¹¹ Nesse sentido, destacamos algumas experiências importantes de socialização e divulgação de materiais didáticos, portfólios educacionais e textos sobre a disciplina: Portal de Ciências Sociais e Educação (www.ufrgs.br/cienciassociais); Comissão Nacional de Ensino da SBS (www.ufrgs.br/ensinosociologia).

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

GOMBI, R. B. O. A disciplina sociologia no ensino médio e a sua contribuição para a formação da cidadania. In: BERBEL, N. A. N. (Org.) **Metodologia da problematização:** fundamentos e aplicações. Londrina: Ed. UEL, 1999.

HICKMANN, R. I. O Resgate do desejo no trabalho docente. **Revista Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 8, n. 48, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios - PNAD/2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25/06/2007.

MEIRELLES, M.; PEREIRA, T. I. Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social. **Revista Eletrônica do Fórum Paulo Freire,** Ano 2, 2006. Disponível em: <<http://www.forumpaulofreire.com.br>>. Acesso em: 20/06/2007.

MEKSENAS, P. O ensino de sociologia na escola secundária. **Revista Leituras e Imagens,** Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação, Florianópolis, UDESC, 1995.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP,** São Paulo, v. 15, n. 1, 2003.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias (UFRGS),** v. 6, p. 101-134, 2007.

RAIZER, L. Os objetivos educacionais do milênio no Brasil. **Boletim de Estatísticas Públicas (BEP/ANIPES),** v. 3, p. 20, 2007. Disponível em: <<http://www.anipes.gov.br>>. Acesso em: 30/10/2007.

_____; MEIRELLES, M.; PEREIRA, T. I. Ensino de sociologia no Rio Grande do Sul: desafios de formação docente e de metodologia de ensino. In: XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007, Recife. **Anais do XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia**, 2007.

_____. Formação do Professor de Sociologia: desafios à profissionalização e prática docente diante da obrigatoriedade da disciplina. **Anais do Seminário Nacional de Pedagogia Universitária, 2006, Porto Alegre**. Porto Alegre: PUCRS, 2006. 1 CD-ROM 7 f. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2006.

STRECK, D. R. **Jose Martí e a educação popular**: um retorno às fontes. Grupo de Pesquisa Mediação Pedagógica e Cidadania (UNISINOS). Digitado. São Leopoldo, 2007.

ZITKOSKI, J. J. Educação e Emancipação Social: um olhar a partir da cidade educadora. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, jan/jun 2006.

Leandro Raizer
E-mail: professorleandroraiser@gmail.com

Mauro Meirelles
E-mail: profmeirelles@gmail.com

Thiago Ingrassia Pereira
E-mail: thiago.ingrassia@gmail.com

Artigo recebido em agosto/2007.
Aprovado em outubro/2007.