

Na contramão: a sociologia como possibilidade educativa emancipadora no Ensino Médio

VALCI MELO SILVA DOS SANTOS*

MIDAS AMORIM SILVA**

Resumo

O presente artigo é um relato da experiência vivenciada durante o estágio curricular realizado na disciplina Sociologia, numa turma de 2º ano do Ensino Médio, modalidade Normal, em uma escola da rede pública estadual do semiárido alagoano. O estudo toma a disciplina Sociologia no Ensino Médio como uma possibilidade educativa emancipadora, isto é, como uma ferramenta capaz de contribuir, a partir do desvelamento e da compreensão profunda da realidade, para o enfrentamento e a superação do sistema de exploração do homem pelo homem. Assim, além de tratar dos aspectos histórico-conceituais do ensino desta disciplina, o estudo analisa o trabalho desenvolvido junto aos estudantes numa perspectiva emancipadora da educação escolar.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino de Sociologia. Emancipação humana.

Abstract

This article is an account of the experience lived during the curricular discipline held in Sociology, a class of 2nd year of High School, Normal mode, in a public school in the state of Alagoas semiarid. The study takes discipline sociology in high school as an educational emancipatory possibility, i.e., as a tool to contribute, from the unveiling and deep understanding of reality, to confront and overcome the system of exploitation of man by man. So in addition to dealing with the historical and conceptual aspects of the teaching of this discipline, the study examines the work with students emancipatory perspective of education.

Key words: Basic Education. Teaching Sociology. Human emancipation.



* **VALCI MELO SILVA DOS SANTOS** é Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e pós-graduando em Fé e Política pelo Centro Nacional de Fé e Política Dom Helder Câmara (CEFEP) em parceria com a PUC-Rio.



** **MIDAS AMORIM SILVA** é licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Introdução

A Sociologia é uma disciplina indispensável – embora não suficiente – para uma formação que se proponha a colaborar para o conhecimento aprofundado da sociedade onde se está inserido/a. Isto, por sua vez, faz dela um instrumento que tanto pode contribuir para o enfrentamento e a superação das estruturas opressoras da sociabilidade capitalista, como também para o fortalecimento da exploração do homem pelo homem.

Na escola em que se deu o estágio curricular em análise, esta disciplina está presente apenas no 2º ano, tem uma duração de 80 horas e é lecionada por uma licenciada em pedagogia que afirma ser um desafio trabalhá-la pelo fato de não ter domínio da matéria nem “afeição” pelo conteúdo¹.

Foi, portanto, para compreender melhor e intervir pedagogicamente nesta realidade que desenvolvemos, durante os meses de outubro a dezembro de 2010, o projeto *Remando contra a corrente: a sociologia como possibilidade educativa emancipadora no Ensino Médio*. Deste processo nasceu o que agora apresentamos no intuito de socializar a experiência vivenciada e analisar os limites e



Caricatura Paulo Freire (Deva Bhakta)

possibilidades do trabalho junto a esta disciplina.

A Sociologia no Ensino Médio: por que, para quê?

O ensino de sociologia em nível médio tem apresentado, na história educacional brasileira, idas e vindas (HONORATO,

2007). Proposta como um dos componentes do currículo oficial desde o início da República pela reforma Benjamin Constant², esta disciplina sofreria, ao longo do século XX, ataques e interpretações de diversas ordens, sobretudo por parte de governos com caráter ditatorial, os quais foram da facultatividade à sua substituição por matérias³ como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB)⁴.

O repúdio por esta disciplina é explicável – embora não justificável – não apenas pelo caráter investigativo, reflexivo e contestador que lhe é peculiar, mas, pela dimensão que, como observa Santos (2009, p.11), tende a tomar:

Em 1950 inicia-se um processo de repensar a função da sociologia no ensino secundário. Dessa forma, o ensino de sociologia assumiria a função, não apenas de um instrumento adestrador da educação, mas um instrumento capaz de gerar consciência e opiniões que poderiam levar a transformação social do Brasil, a

¹ Segundo a coordenação pedagógica, esta forma como a disciplina é tratada na instituição escolar não oferece prejuízos à formação humana dos estudantes pelo fato de que é complementada, nos anos em que não faz parte da matriz curricular, por outras matérias como Filosofia e Antropologia – sendo esta última ofertada no mesmo período que a Sociologia

² Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.

³ Disciplina e matéria, neste trabalho, são usados como termos sinônimos.

⁴ Decreto Lei 869, de 12 de setembro de 1969.

partir da conscientização dos indivíduos ainda em sala de aula.

Por outro lado, é evidente que este tratamento desprezível para com a Sociologia no Ensino Médio não foi aceito passivamente pelos educadores comprometidos com a reforma e/ou a transformação das estruturas opressoras da sociedade brasileira. A história registra lutas e eventos que pautaram a importância e a necessidade de que esta disciplina passasse a ser obrigatória e/ou a integrar o currículo escolar do ensino secundário. Intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Antonio Cândido, Florestan Fernandes, entre tantos outros, são exemplos de resistência e defesa do ensino desta disciplina em nível médio. Como destaca Mota (2005, p.93),

Por volta das décadas de 1920 e de 1930, sobretudo, sociólogos brasileiros estiveram envolvidos não somente em debates a respeito da sociologia no ensino secundário, como também assumiram cargos administrativos e docentes, e incentivaram o retorno da disciplina a esse nível do ensino. Assim, por exemplo, Delgado de Carvalho assumiu a reforma no Colégio Pedro II em 1925, incluindo a sociologia. Carneiro Leão, como secretário na reforma educacional de Pernambuco em 1929, fez o mesmo. Fernando Azevedo, como diretor geral de instrução pública do Distrito Federal e de São Paulo, entre 1927 e 1933, também teve contribuição importante nesse período ao integrar a sociologia aos cursos normal e secundário. O interesse pelo assunto continuou nas décadas de 1940 e de 1950, e a proposta dessa ciência como fundamental na formação de jovens brasileiros vai, a partir de então, com as primeiras escolas superiores de sociologia, estar presente nas produções intelectuais de

sociólogos brasileiros, tais como Luiz Costa Pinto e Florestan Fernandes.

Atualmente, após a Lei 11.684/08, tanto a Sociologia quanto a Filosofia passaram a integrar oficialmente a matriz curricular do Ensino Médio. Contudo, não é apenas pelo fato de se ter reconquistado a obrigatoriedade da sua inserção como componente curricular que se terá chegado ao horizonte desejado: a formação de sujeitos capazes de fazerem uma leitura autônoma, consciente, crítica e responsável do mundo onde estão inseridos.

Isto por que, como assinala Mota (*ibidem*, p.96, grifo nosso), “de um modo geral, defensores do retorno da sociologia aos programas curriculares argumentam sua importância em razão de uma formação para a crítica e para a *cidadania*”. No entanto, seria a cidadania crítica (LIBÂNEO, 2007), plena (GADOTTI, 2000), coletiva ou pública (GOHN, 2005) – para citar apenas alguns dos adjetivos comumente empregados para qualificar este termo tão usado na sociedade brasileira contemporânea – um horizonte suficientemente seguro e capaz de representar um valor primordial numa forma de sociabilidade efetivamente humana?

Para uma gama de intelectuais, legisladores, governantes, entre outros, parece que sim. Basta lembrarmos que figura como uma das finalidades da educação nacional, no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 – que foi batizada pelo então presidente da Câmara dos Deputados e da Assembleia Nacional Constituinte, Ulisses Guimarães, de “Constituição Cidadã” -, o “preparo para o exercício da cidadania”, horizonte retomado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB 9.394/96, na qual o termo cidadania aparece 05 vezes.

No entanto, é preciso ressaltar que, embora aparentemente juntos pelo fato de defenderem a “formação para a cidadania”, a produção destes intelectuais e o discurso oficial⁵ apresentam distanciamentos intransponíveis, visto que este último situa-se numa perspectiva legalista e neoliberal de cidadania, em que ganha destaque, como denunciam os primeiros, a ideia de cidadão consumidor (GADOTTI, 2000, p.39). Para estes, por sua vez, não é a cidadania em si que não dá conta dos ideais de formação humana, mas a forma como às vezes é concebida e efetivada pelo discurso oficial e as práticas pedagógicas. Por isso, insistem em sua utilização, porém, numa outra acepção conceitual, destacando a cidadania ora como *meio* para a vivência de relações efetivamente humanas, ora como *estado* de convivência humana desejável.

Outros autores, a exemplo de Tonet (2005; 2007), situam-se na contra mão destes discursos. Para eles, pensar a cidadania como horizonte é o mesmo que se limitar a enfrentar o sistema no âmbito do reformismo, do aperfeiçoamento e isto, por sua vez, não produz mudanças estruturais; não altera a forma de sociabilidade na qual a regência é feita pelo capital. Como Tonet (2007, p.30) salienta,

Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz

que produz a desigualdade social. Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com o beneplácito dos próprios explorados e dominados.

E ele continua:

Ora, a construção da cidadania e, nela, a universalização da educação são partes integrantes da revolução burguesa [...]. O que significa que persegui-las é o mesmo que correr atrás de uma miragem, de um objetivo desejável, mas inatingível. Isto não quer dizer que as lutas pelos direitos democrático-cidadãos não sejam justas e importantes. Quer apenas dizer que não se deve ter a ilusão de que é possível, no Brasil, alcançar o seu pleno desenvolvimento burguês e muito menos de que isto poderia significar o patamar mais elevado possível da emancipação humana. Quer dizer que ela – cidadania, – com a atual crise, se realizará sempre e cada vez mais de maneira deformada e precária, avançando em alguns aspectos, mas retrocedendo na maioria deles. Em resumo, criando mais ilusões do que realidades. (TONET, *op.cit.*, p.38).

Deste modo, fica claro que não basta comemorar o retorno da obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia como componente curricular do Ensino Médio (HONORATO, 2007). É preciso, a partir desta conquista, desenvolver as possibilidades emancipadoras que estas disciplinas carregam consigo, tendo clareza, competência e compromisso com *o porquê e o para quem ensiná-las em nível médio* (SARANDY, 2001): a necessidade de produção e socialização de conhecimentos indispensáveis ao enfrentamento e à superação da regência do capital.

⁵ Discurso oficial refere-se aqui ao conjunto de ideias e valores acerca da questão educacional expressos, de modo implícito e/ou explicitamente, sobretudo, através dos documentos que constituem a política e a legislação educacional do Estado brasileiro.

Foi, portanto, nesta perspectiva que buscamos trabalhar a disciplina Sociologia durante o estágio curricular de Magistério da Formação Pedagógica numa turma de 2º ano do Ensino Médio, modalidade Normal, em uma escola da rede pública estadual do semiárido alagoano.

Experiência vivenciada durante o estágio curricular

O estágio curricular de Magistério da Formação Pedagógica tem uma incumbência peculiar, pois são graduandos do curso superior em Pedagogia que lecionam para formandos em nível médio do Curso Normal, sendo ambos, sujeitos em formação no intuito de atuar como professores na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na instituição onde se deu o nosso estágio, os educandos estudam Sociologia, Psicologia e Antropologia apenas no 2º ano. As demais disciplinas do eixo Ciências Humanas (Filosofia, História, Geografia, Didática da História, Didática da Geografia) são trabalhadas separadamente nos outros anos de formação, contabilizando um total de 800 horas, sendo o terceiro maior da matriz curricular⁶.

Cabendo-nos lecionar a disciplina Sociologia, aproximamo-nos da instituição escolar e por um período de 03 semanas buscamos nos apropriar da realidade educacional ali vivenciada através da realização de observações do cotidiano escolar, sobretudo da turma na qual atuaríamos, bem como da execução de entrevistas com os gestores e a docente que nos supervisionaria. Durante este período, entre outras coisas, constatamos muita desatenção por parte dos estudantes, conversas

paralelas durante as aulas, educandos fora da sala de aula durante as atividades, além de alguns discentes que ficavam mexendo no aparelho celular enquanto a professora tecia explicações sobre a disciplina. A chamada dos alunos ocupou grande parte da aula que observamos, a qual foi suficiente, apenas, para a correção rápida de uns exercícios realizados no caderno e a solicitação de outro exercício para a aula seguinte.

Em nossa primeira regência, buscamos conhecer melhor as pessoas com as quais trabalharíamos e estruturar, juntamente com elas, as questões centrais a serem abordadas ao longo da intervenção pedagógica. Para tal, realizamos um breve levantamento das principais características sociais, econômicas e políticas da turma, bem como, a partir da dinâmica *Batata Quente*⁷, avaliamos os conhecimentos trabalhados pela disciplina ao longo do primeiro semestre e oportunizamos que os estudantes sugerissem quais assuntos gostariam de estudar no período em que estivéssemos com eles. As duas grandes necessidades de conhecimento apresentadas pelos mesmos podem ser agrupadas em dois blocos, a saber: 1) compreensão acerca da divisão social do trabalho, da luta de classes e da exploração do homem pelo próprio homem; 2) conhecimento de como se organiza e funciona política e administrativamente o Estado brasileiro.

A partir de então, concluímos a elaboração do projeto de intervenção pedagógica, levando em consideração três fatores: 1) as demandas de

⁶ O primeiro é Ciências Naturais com 1.120 horas e o segundo Linguagem com 920 horas.

⁷ Atividade a partir da qual cada estudante que recebesse em suas mãos um objeto jogado por um dos colegas deveria responder uma pergunta feita pelos educadores, cabendo ao grupo complementar e aos educadores aprofundarem a discussão.

aprendizagem dos estudantes; 2) a ementa da disciplina proposta pela organização escolar; 3) as necessidades percebidas pelos estagiários ao longo das observações e atividades realizadas, as quais nos levaram a também trabalhar a função e possibilidades sociais da escola no modo de produção e sociabilidade capitalista.

O período de regência propriamente dito

No segundo encontro, tratamos sobre o tema: *Modo de produção capitalista: um olhar histórico-ontológico para as categorias fundamentais do sistema de exploração do homem pelo homem*. A princípio, efetivamos uma dinâmica em que cada um teria em mãos uma bexiga, um pedaço de papel e outro de barbante. Eles escreveram no papel o nome de algo que consideravam mais importante na vida, colocaram dentro da bexiga, encheram-na, amarraram-na no tornozelo e ficaram andando pela sala com o desafio de não deixar que ninguém estourasse a sua bexiga. Contudo, embora nenhuma regra do jogo dissesse que somente alguns poderiam ganhar – mas apenas que ganhariam os que chegassem ao final com a bexiga intacta –, alguns estudantes partiram logo para o ataque, estourando a bexiga dos outros e poucas bexigas permaneceram cheias. As considerações dos estudantes que ficaram com as bexigas ílesas a respeito da dinâmica foram diversas, mas a que teve maior contundência foi a de que, no embate de um problema, nem sempre é possível bater de frente, então, uma das alternativas era andar em círculo em direção ao meio a fim de resolvê-lo. Isso nos possibilitou fazer uma analogia com o modo de produção capitalista, desvelando sua estrutura essencialmente exploradora e

incompatível com o ideal de uma comunidade efetivamente humana.

No terceiro e no quarto encontro, trabalhamos os conceitos de *política e cidadania nas perspectivas aristotélica e marxiana* e discutimos, por meio de um trabalho em grupo seguido de uma exposição dialogada, a *organização político-administrativa do Estado brasileiro*. Na ocasião, além de tratarmos dos aspectos histórico-conceituais que envolvem os temas em tela, buscamos demonstrar concretamente como a política afeta positiva e/ou negativamente a vida cotidiana. Por isso, levamos para a sala de aula uma tabela com produtos de diversos gêneros (alimentícios, móveis, combustíveis, eletrodomésticos, etc.) e procuramos calcular, a partir de uma *regra de três simples*, quanto pagamos de tributos mediante o consumo, qual a função social destes e qual seria o preço dos produtos se não fossem tributados. Isso possibilitou aos estudantes, ao calcularem o valor do produto com e sem o imposto, a compreensão da relação entre política e economia – além de permitir que um assunto tão distante ficasse mais próximo ao ser relacionado com a realidade objetiva dos mesmos.

Já no quinto encontro, revisamos com a turma o que fora trabalhado até então e dialogamos acerca dos riscos e possibilidades da *Participação popular* nos destinos da coletividade através do *voto* e dos *mecanismos, instrumentos e estratégias legais* de mobilização como os Conselhos de Cidadania. Isto é, ao mesmo tempo em que destacamos a importância de uma participação popular cada vez mais forte e qualificada, também alertamos para o paradoxo que envolve estes canais: permitem uma crescente “socialização da política” (COUTINHO, 2008) associada ao constante aperfeiçoamento

das formas de exploração do homem pelo homem, na medida em que apenas atenuam as desigualdades sociais existentes.

No sexto encontro, trabalhamos a *Função social da escola*. Analisamos a mesma como um local de trabalho em que podem ser construídos/adquiridos os saberes necessários para a *vida e/ou apenas para o mercado de trabalho* (KUENZER, 2000), sendo este último um espaço essencialmente dividido entre uma minoria que explora e uma imensa maioria que é explorada. Para tal, nos apoiamos no pensamento marxista acerca da relação entre educação e sociedade, dando ênfase à ideia de que é possível, urgente e necessária uma maior contribuição da educação escolar no tangente ao enfrentamento do capital.

Por fim (sétimo encontro), procuramos avaliar tanto a aprendizagem dos estudantes, como também, o grau de satisfação dos mesmos acerca do trabalho por nós desenvolvido. Organizamos mais uma vez a dinâmica da *Batata Quente* com questões alusivas aos conteúdos trabalhados no período do estágio, sendo o resultado bastante satisfatório – embora alguns estudantes tenham demonstrado ainda certas dificuldades na compreensão de alguns dos assuntos. Também aplicamos um questionário para avaliar o nosso desempenho enquanto estagiários. Neste, os estudantes não precisavam se identificar, mas apenas atribuir uma nota de 0 a 10 pontos para cada uma das categorias analisadas⁸: a) linguagem utilizada; b) postura diante da turma; c)

domínio dos conteúdos trabalhados; d) metodologia utilizada; e) relevância de cada um dos conteúdos discutidos.

De modo geral, a avaliação que os estudantes fizeram de nossa atuação foi bastante positiva, sendo 9,4 a média aritmética das notas atribuídas. Já com relação aos conteúdos trabalhados, a média aritmética foi apenas 7,7. Este resultado, por sua vez, como bem destacaram os estudantes em suas justificativas, revela que os temas tratados necessitavam, para uma maior e melhor compreensão, de um tempo superior ao que dispúnhamos para a intervenção pedagógica.

Considerações finais

Ao longo do estágio curricular foram muitos os empecilhos, entre os quais cabe destacar: feriados distintos justamente no dia das nossas aulas; planejamento realizado às pressas ou algumas vezes a distância – via internet –, pelo fato da dupla estagiária morar em lugares distantes; tempo do estágio insuficiente para tratar com profundidade o conteúdo da disciplina.

Apesar disso, dois resultados nos deixaram bastante satisfeitos com a intervenção pedagógica, pois contrariaram as previsões e o antecedente dos estudantes: 1) 58% dos educandos/as realizaram, no mínimo, 03 das 05 atividades escritas solicitadas, demonstrando interesse pela temática e compreensão das questões discutidas; 2) a maioria dos estudantes frequentou mais de 70% das aulas.

Deste modo, a intervenção pedagógica mostrou tanto a importância do estágio curricular na formação de futuros professores quanto a necessidade – e possibilidade – de maior e melhor aproveitamento da disciplina Sociologia no Ensino Médio. Pois, apesar dos limites objetivos e subjetivos que

⁸ Além de atribuir a nota, o estudante também tinha a opção de justificar a pontuação concedida. 90% deles comentaram todas as notas atribuídas, enfatizando os aspectos positivos e negativos de nossa atuação e o porquê de atribuir tal nota.

envolvem a escola no interior da sociedade de classes, como observa Tonet (2007, p. 67-68), ainda é o professorado que “[...] elabora programas, escolhe métodos, procedimentos, textos, livros, etc.”. E se é ele quem faz isso, no caso do ensino de Sociologia, por exemplo, mesmo diante do pouco tempo que ocupa na matriz curricular, tanto pode fazê-lo tratando a disciplina apenas como uma obrigatoriedade, como uma forma de “preparação para o exercício da cidadania” quanto poderá tomá-la como uma “atividade educativa emancipadora”.

Contudo, para que esta última possibilidade aconteça, em primeiro lugar, é preciso que os trabalhadores em educação – e aí se inclui o professor de Sociologia – percebam que sua atividade se dá no interior de uma luta em que estão em disputa os interesses da burguesia e os anseios e necessidades da classe trabalhadora. Ou, como diz Paro (2006, p. 118), que desenvolvam a “consciência histórica” acerca daquilo que realmente são: “devedores da classe trabalhadora”. Garantida esta premissa, os demais requisitos (técnicos e políticos) poderão ser mais facilmente desenvolvidos.

Referências

- ANGHER, A. J. (org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Rideel, 2004.
- CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.
- GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: _____; ROMÃO, J. E. (orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2005.
- HONORATO, G. de S. Sociologia e Ensino Médio: conquistas e desafios. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 69, fevereiro de 2007. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/069/69honorato.htm>. Acesso em: 03.01.2011.
- KUENZER, A. Z. O Ensino Médio é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Revista Educação & Sociedade**, n. 70, abril de 2000. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf. Acesso em: 17.10.2010.
- LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- MOTA, K. C. C. da S. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio a ago de 2005. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf. Acesso em 02.10.2010.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, R. O. dos. Florestan Fernandes e a reflexão sobre a educação e o ensino de sociologia no pensamento social brasileiro. **Anais do I Seminário Nacional Sociedade e Política em Tempos de Incerteza**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.
- SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. Desenvolver a perspectiva sociológica: objetivo fundamental da disciplina no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 05, outubro de 2001. Disponível em www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm. Acesso em: 02.01.2010.
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- _____. **Educação contra o capital**. Maceió, Edufal, 2007.