

Sociologia no Ensino Médio

3 Propostas curriculares

TÓPICO 1: Introdução

Segundo Tomás Tadeu da Silva, em seu imprescindível *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*²⁰, “não existe um currículo a ser descoberto” lá fora... Não existe no mundo natural um currículo, algo a que poderíamos recorrer para definir o currículo escolar. Na verdade, cada teoria do currículo estabelece o que é currículo; assim, rigorosamente falando, o currículo só existe no plano teórico. O que existe, então, são discursos – as teorias – sobre o currículo, nos quais se diz “o que é” ou “o que deve ser” um currículo. E como todo discurso – dando então esse sentido a algo pretensamente consistente como devem ser as teorias –, os discursos sobre o currículo estabelecem ou são orientados por compromissos e fundamentados em pressupostos, em termos de sociedade, economia, política etc. Entendido assim, podemos, então, propor algumas questões sobre o currículo, sem que haja alguma esperança mais metafísica a respeito.



²⁰ SILVA, Tomás T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



“O quê?” Essa é uma questão central. “O que o aluno deve saber?”, “o que o aluno deve aprender?”, “o que deve ser ensinado?” Daí decorre a seleção de conteúdos – conhecimentos e saberes, antigamente, ou comportamentos e competências, mais recentemente –, que devem, digamos, preencher o currículo ou realizá-lo.

Mas logo surge outra questão: “Quais são os critérios para a seleção de tais conteúdos?”, admitindo-se que devem ser esses e não outros. Para algumas teorias, a questão “o quê?” – que conteúdos – está atrelada a outra questão: “que perfil de alunos se quer?”, “o que eles (alunos) devem ser/devem se tornar?” Aqui, o significado de currículo aproxima-se etimologicamente da palavra “curso”, ou “percurso”, a ser realizado de modo que, ao fim do currículo, nos tornamos o que somos ou o que devemos ser. Nesse sentido, seria o caso de se entender o currículo como conhecimentos adquiridos/competências desenvolvidas a partir de um “curso percorrido”, ou seja, da identidade que assumimos. É, por exemplo, a ideia subjacente a *curriculum vitae*, em que o currículo identifica-se com a vida; é uma forma de identidade – razão de ser do nome do livro de Tomás Tadeu da Silva citado no início deste tópico.

Selecionar conteúdos deixou de ser algo apenas prosaico e assume uma seriedade maior se pensarmos que estamos não somente selecionando conteúdos, mas uma identidade ou uma vida.

De alguma forma, tais critérios para a seleção de conteúdos decorrem de uma concepção de mundo, então, de antemão, quem define os currículos define as identidades, as vidas, pois já tem uma concepção de mundo e escolhe um mundo para si e para os outros. Essa **ação** de definir critérios e selecionar **implica** um poder – delegado ou usurpado. Daí Silva (1999) definir currículo como poder. Desse ponto de vista, questões iniciais que nos atormentam, como “o quê?” (o que ensinar?, o que se aprende?, o que saber?) e “como?” (como ensinar?, como se aprende?, como aprendo?), ganham até um caráter neutro, técnico, diante de outras questões mais complicadas, mais propriamente críticas, como “por quê?” Essa questão não é técnica no sentido de neutralidade; é, antes de tudo, uma questão profundamente política. “Por que esse currículo e não outro?”, “por que esse perfil e não outro?”, “por que essa identidade e não outra?” Desse ponto de vista crítico, saber, identidade e poder se identificam.

Um pouco de história

Historicamente (SILVA, 1999), a discussão contemporânea do currículo começou com Bobbit e Tyler ao criticarem o currículo tradicional americano, ainda muito assemelhado com a formação inglesa – um currículo clássico-humanista –, em que a literatura (clássica) era a base da formação do homem. A fusão entre as ideias de Bobbit e Tyler produziram uma concepção econômica (tecnocrática) do currículo: a formação de mão de obra, confundindo-se a escola com a indústria, tal como as mercadorias – o homem seria, inclusive, um produto. Mas foi também dos Estados Unidos que veio uma outra concepção “moderna” de currículo. John Dewey, crítico de uma educação “livresca, alienada etc.”, propõe um currículo eminentemente político – uma educação progressista (progressiva), em que a **experiência**, e não as teorias (os livros, a fala do professor), seria a base.

No entanto, entre uma e outra teoria (a de Bobbit e Tyler e a de Dewey), tão diversas entre si, havia dois pontos em comum:



- a. a crítica à educação humanística, basicamente literária, denominada educação tradicional (inútil para a vida prática), e sua substituição pela concepção econômica (Bobbit e Tyler) ou política (Dewey); e
- b. uma aceitação implícita (Dewey) ou explícita (Bobbit e Tyler) de uma concepção capitalista de mundo e de escola.

Esses são exemplos, no início dos debates contemporâneos sobre o currículo, que demonstram o seu caráter conflituoso e político. O currículo é construído socialmente, historicamente, politicamente, de modo que uma estrutura social é solidária a uma estrutura curricular. Assim, os conflitos em torno do currículo – a Sociologia deve ou não estar presente na grade ou matriz curricular – são conflitos sobre como é ou deve ser a sociedade.

TÓPICO 2: Estudo comparativo de propostas curriculares de Sociologia

Em um estudo preliminar, levantamos propostas de cinco estados do Sul e Sudeste brasileiros, a fim de realizar uma comparação e avaliar como tem sido realizada a implantação oficial do ensino de Sociologia na escola média brasileira. O tema – propostas curriculares – é ainda pouco estudado em nossa área, diferentemente do restante, sobre o qual outras comunidades já possuem certo acervo. Mais próximo desse debate, e ainda assim tocando-o num conjunto de outros temas relativos ao ensino de Sociologia, vamos encontrar Machado (1987, 1996), Silva (2006) e Takagi (2007).

Começemos, então, por um quadro geral comparativo das propostas:

TEMAS	RS	MG	PR	RJ	SP
1. Sociologia: ciência, introdução vs. senso comum	X	X	X	X	X
2. Sociologia: teorias sociológicas	X	X	X	X	
3. Sociologia: conceitos	X	X	X		
4. Cultura, diversidade cultural, conceitos de cultura	X	(X)	X	X	X
5. Educação	X				
6. Juventude, adolescência, cultura juvenil	X	(X)			X
7. Trabalho: relações de trabalho	X	X)	X	X	X
8. Desigualdade social	X	X	X	X	X
9. Estado, democracia, cidadania	X	X	X	X	X
10. Raça		X		X	
11. Etnias ou relações étnico-raciais	X	X			X
12. Gênero	X	X	X	(X)	X
13. Ideologia, indústria cultural, MCM	X		X	X	X
14. Movimentos sociais	(X)		X	X	X
15. Direitos civis, sociais, políticos e direitos humanos	(X)	(X)	X	(X)	X
16. Violência		(X)	X	X	X
17. Pesquisa: introdução à pesquisa social				X	
18. Pensamento social brasileiro (Sociologia brasileira)	X		X		
19. Socialização, instituições	X		X		X
Temas de Antropologia	X	X	(X)	X	X
Temas de Ciência Política	X	X	X	X	X
Temas de Sociologia	X	X	X	X	X

Quadro comparativo de propostas curriculares em alguns estados (RS, MG, PR, RJ e SP)

Legenda: (X) referência indireta ao tema.

Como podemos ver no quadro, as propostas curriculares dos estados apresentam-se, talvez com exceção de Minas Gerais, bastante extensas, tratando de um amplo elenco de temas. Abrangem as três Ciências Sociais, com predominância da Sociologia, mas

sem descuidar de contemplar a Ciência Política e, talvez menos, temas da Antropologia, sobretudo cultura e relações raciais ou étnicas. Alguns temas são unânimes:

- (1) **Introdução à Sociologia:** a ciência ou a disciplina escolar, sua distinção em relação ao senso comum, sua importância etc., a consagrar um propósito ao mesmo tempo de esclarecimento e de busca de legitimação;
- (2) **Teorias sociológicas:** quer recorrendo aos clássicos – a tríade clássica – quer referindo-se também a outros autores;
- (8) **Desigualdade social:** tema que parece ser importante menos por ser clássico da Sociologia e mais porque é contextualizado como tema **necessário** para o Brasil, indo desde o tratamento mais técnico e teórico até atendendo pretensões instrumentais ou militantes;
- (9) **Estado, democracia, cidadania:** tema central da Ciência Política Contemporânea, também ganha características nacionais, apresentando-se como um tema necessário entre nós, talvez pelos riscos provocados por uma democracia ainda falha, porque em certa medida apenas formal, ou porque a memória recente da ditadura e a presença dos militares como fiadores da transição não tenha sido suficientemente superada.

As propostas, de um modo geral, têm uma parte inicial de apresentação de pressupostos, princípios gerais, concepção educacional e explicitação de objetivos da disciplina. Às vezes avançam para um detalhamento da metodologia adotada, sobre recursos a serem empregados, sugerindo, muitas vezes, até estratégias didáticas. E geralmente também avançam, nessa parte introdutória, sobre alguma explicitação a respeito de conteúdos. Por vezes, relacionam-se com os documentos oficiais federais – DCNEM, PCN e OCEM –, ora restringem-se aos documentos estaduais. Há uma variação bastante grande quanto à discussão tanto do conteúdo da introdução quanto do próprio elenco de temas. As propostas não explicitam as relações entre temas, conceitos e teorias (sociológicas, políticas ou antropológicas), tal como foi preconizado nas OCEM – Sociologia. As teorias aparecem um tanto destacadas, aliás, como se fosse um tema dentre outros, predominando as teorias sociológicas, por vezes ainda restritas à tríade dos clássicos – Marx, Weber e Durkheim –, sendo que duas propostas incluem o Pensamento Social Brasileiro ou a Sociologia Brasileira entre os temas.

Proposta de São Paulo

A base da proposta de São Paulo foram as OCEM – Sociologia, o que foi decorrente de uma solidariedade estabelecida entre a coordenação da equipe que fez a proposta, a Sociedade Brasileira de Sociologia, e a coordenação da equipe que as elaborou.

A proposta de São Paulo assume a contribuição das três Ciências Sociais na definição dos

temas: começa pela Antropologia (1ª série), passa pela Sociologia (2ª série) e conclui com a Ciência Política (3ª série). Visa “incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos”, a partir do “desenvolvimento no aluno dos hábitos da leitura e escrita”. A proposta é relativamente longa – 46 temas –, embora a apresentação seja mais parcimoniosa – 4 páginas. O jovem é apresentado como “centro das preocupações”, “ponto de partida e de chegada”.



TÓPICO 3: Relação entre o que é ensinado no nível superior e o que é ensinado no nível médio (excurso comparativo)

Comparamos três momentos do ensino de Sociologia na escola secundária paulista:

1. Anos 1930: o livro didático **Lições de Sociologia**, de Achilles Archer Jr. (São Paulo: Livraria Editora Odeon, 1937) e o **Caderno de Sociologia**, de Zenaide Nogueira (10. B, Profissional, 1935);
2. Anos 1980: a **Proposta Programática de Sociologia para o segundo grau**, elaborada pela equipe técnica de Sociologia da Cenp-Seesp, de 1986;
3. Anos 2000: a **Proposta Curricular** atual, que data de 2008-2009. Comparando o que tem sido ensinado no nível médio e o que tem sido ensinado no nível superior, podemos perceber que realmente não há uma transposição imediata do conteúdo de um nível para o outro. No nível superior, uma divisão entre disciplinas **teóricas** (teorias sociológicas, políticas e antropológicas) e **aplicadas** – na verdade, um modo de especialização – não é suficiente para que se pense que, na maioria dos casos, trabalha-se em termos práticos a partir de autores, de leitura de textos originais ou de comentadores, pois nesses cursos a dimensão teórica é sempre mais presente. No ensino médio, prevalece ou o recurso aos debates, consagrando aquela valorização da fala do aluno, de sua experiência e de sua voz, ou pequenas sínteses acerca de temas propostos, normalmente retirados de algum livro didático, ou, o que hoje é um tanto raro, excertos de textos originais.

Assim, forçoso é retomar a lição aprendida em texto seminal de André Chervel, 1990: a gramática ensinada na escola secundária não é a gramática pesquisada e ensinada ou criticada pelos acadêmicos. A escola secundária “inventou” essa gramática, assim como inventou a História, a Geografia, a Matemática ou a Filosofia e, entre nós, a Sociologia. Tais disciplinas não são uma reprodução imediata do que se faz no nível das Ciências de referência, mas algo que muitos, de certa forma acompanhando Chervel, denominam **cultura escolar**. Embora ainda reste certa confusão para se entender isso, os objetivos ou finalidades de cada disciplina escolar não são formar o gramático, ou o historiador, ou o geógrafo, ou o matemático, ou o filósofo e, certamente, o sociólogo. Essa cultura escolar é feita não só da comunhão entre as disciplinas, senão também do atrito entre elas. Vale repetir *ad nauseam*: o currículo é resultado de disputas, do exercício de poder estabelecido desde o espaço escolar até o campo político, passando pelo administrativo que lhe dá certos ares de coisa técnica, mas pura ilusão, ainda exercício do poder.

Arriscamos aqui propor essa hipótese interpretativa de que os conteúdos e formas de ensino de Sociologia na escola secundária brasileira são um produto histórico e não a simples transposição do que se faz na academia. Hipótese, pois as características dessa “história do ensino de Sociologia”, no caso brasileiro, não têm a longevidade das disciplinas escolares estudadas por Chervel, nem sequer das outras disciplinas presentes desde sempre no currículo de nossa escola. Ainda a intermitência é elemento diferencial a ser levado em conta.



As OCEM – Sociologia: contrariando expectativas

Quando elaboramos as Orientações Curriculares de Sociologia, quisemos intervir o mínimo possível nessa história, não definindo conteúdos a serem ensinados, reconhecendo e, na medida em que de alguma forma tínhamos certa autoridade dada pelo poder oficial, legitimando as formas de trabalho já consagradas pelos professores. Quisemos elevar um pouco o nível dos debates e dar maior consistência e organicidade às práticas que se vinham efetivando, em que pese aquela intermitência de que falamos. Assim, os recortes reconhecidos não foram invenção nossa, mas o foi a proposta de inter-relacioná-los e trabalhá-los integralmente. Do mesmo modo que a definição dos princípios epistemológicos **desnaturalização** e **estranhamento** já estavam presentes em muitos autores; esse segundo, por exemplo, desde pelo menos os gregos, já constituindo em nós uma aculturação, algo que foi lido e de tal modo aceito – assimilado? – que nem percebemos mais sua origem, como se fosse de nossa autoria. A autoria foi tornar **conscientes** todos esses dispositivos, de modo que a partir de então não podem mais ser ignorados ou praticados sem a sua enunciação.

Se, como diz Chervel, os conteúdos não são somente conteúdos, mas também formas de exposição, por isso passaram a ser denominados “disciplinas escolares”, algo só existente e constitutivo na/da cultura escolar, o que fizemos foi mostrar e demonstrar como os conteúdos são tratados e como podem ser tratados, na esperança de um aperfeiçoamento, tentando fugir dos fracassos, mas também dos sucessos fáceis e duvidosos. Então, o que fizemos, ao recusar a apresentação/imposição de uma lista de conteúdos, foi renunciar a uma “fala sagrada” por ser oficial, como se a simples escolha de “uma crítica do capitalismo” fosse o bastante para legitimar o ensino de Sociologia, para “preparar o educando para o exercício da cidadania” ou para **defenestrar** qualquer intenção ideológica do discurso.

Referências bibliográficas

- CASÃO, C. D. C.; QUINTEIRO, C. T. Pensando a Sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM. *Revista Mediações*, Londrina, PR, v. 12, p. 225-238, 2007.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.
- MACHADO, Olavo. *O ensino de Ciências Sociais na escola média*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MORAES, A. C.; Tomazi, N. D.; Guimarães, E. F. Análise crítica das DCN e PCN. In: *Seminário sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio*, 2004. Brasília: MEC-SEB, 2004. v. 1, p. 343-372.
- _____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Sociologia*. Brasília: MEC-SEB, 2006.
- SILVA, Ileizi L. F. *Por uma sociologia do ensino de Sociologia*. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- TAKAGI, Cassiana T. T. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos didáticos*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. (Especialmente o capítulo 2, “Propostas curriculares”)