

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SOCIOLOGIA – UMA LEITURA DAS RELAÇÕES DE
ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA**

FABIO ROGÉRIO DOS SANTOS

**PIRACICABA, SP
2014**

SOCIOLOGIA – UMA LEITURA DAS RELAÇÕES DE ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA

FABIO ROGÉRIO DOS SANTOS

**Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento
Ometto**

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação**

**PIRACICABA, SP
2014**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

Santos, Fabio Rogério dos.

S237s Sociologia - uma leitura das relações de ensino na escola pública / Fabio Rogério dos Santos. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.
94 f. ; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2014.

Orientador: Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Inclui Bibliografia

1. Educação. 2. Ensino de Sociologia. 3. Sistema Educacional. I. Ometto C. B. C. N.. II. Universidade Metodista de Piracicaba. III Título.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Cláudia Beatriz de C. N. Ometto (orientadora)

Professor Dr. Fernando Albuquerque F. da Silva – UNIMEP

Professor Dr. João Pedro Pezzato – UNESP - RC

Para
Fabíola
Kemelly, Alana
Gabriella e Pedro

AGRADECIMENTOS

Àquele que é fonte de toda vida,

À Fabíola, minha grande companheira, que em todas as horas está ao meu lado. Sem você esse trabalho não seria possível. Amo-te praticando o amor,

À minha orientadora que me conduziu neste caminho prazeroso,

Aos meus pais, professores das primeiras lições,

A todos os meus familiares que de um jeito ou de outro estão ao meu lado,

Ao meu camarada Renan, professor ilustre deste trabalho e da militância por um mundo emancipado,

À escola estadual pesquisada, nas pessoas da direção e coordenação do ensino médio que cederam espaço para esta pesquisa,

Aos meus amigos Alexandre, Jabes, Roberto e Rodrigo que me suportaram na ausência e sempre me cobravam a presença com afeto e amizade,

Enfim, muito obrigado a todos que de uma forma ou outra estiveram perto e colocaram algum tijolo em minha construção.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	7
RESUMO.....	8
ABSTRACT	9
PROBLEMATIZAÇÃO	10
I. CAPÍTULO – EDUCAÇÃO E SISTEMA DE EDUCAÇÃO	22
1.1 Aspectos Introdutórios.....	22
1.2. Educação e sociedade	23
1.3. Sistemas de educação	31
1.4. Sistema de educação no estado de São Paulo no período recente	36
II. CAPÍTULO – DA SOCIOLOGIA	43
2.1 Introdução	43
2.2 A sociologia e sua essência – nascimento e epistemologia	43
2.3 A sociologia contemporânea no Brasil	49
III. CAPÍTULO – O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA	53
3.1 A pesquisa.....	53
3.2 A escola.....	54
3.3 O professor.....	55
3.4 Os alunos	63
3.4.1 Os alunos e a sala de aula	63
3.4.2 Quem são esses alunos?	63
IV. CAPÍTULO – ANÁLISE DAS AULAS DE SOCIOLOGIA.....	71
4.1 O que se viu do ensino?	71
4.2 O que é alienação?	71
4.3 A socialização	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar o ensino de sociologia como disciplina em uma escola pública do estado de São Paulo. Inicialmente, foram discutidas questões relativas aos conceitos de educação e sociedade e sistema de educação, destacando o programa implantado recentemente no Estado de São Paulo, que foi chamado de São Paulo faz Escola. Depois, foi mostrado o desenvolvimento da sociologia, bem como as dificuldades da sua institucionalização nas escolas brasileiras, como fator de consolidação dessa área no país. E finalmente, foram analisadas, de um conjunto de 12 aulas durante um bimestre, três aulas de sociologia aplicadas a um primeiro ano do ensino médio de uma escola pública piracicabana. O que se percebeu é que, mesmo que o professor siga o conteúdo do *caderno de sociologia* do programa SPFE, por meio da utilização conjunta de outros materiais, ele conseguiu deixar algumas contribuições na formação de uma pessoa humana, voltada para sociabilidade e o reconhecimento de seus direitos, sejam civis, políticos ou sociais. Por outro lado, ao apoiar-se no conteúdo desse *caderno*, ele não aprofundou o debate sociológico dos temas sobre alienação e socialização abordados em sala. Todavia, isto não se constituiu como um problema em si, pois o material é feito com o objetivo de estimular a sensibilidade e não o raciocínio do aluno da educação básica.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Sociologia; Sistema Educacional

ABSTRACT

This study aimed to analyze the teaching of sociology as a discipline in a public school in the State of São Paulo. Initially, discussed issues related to the concepts of education and society and education system, highlighting the program deployed recently in the State of São Paulo, which was called São Paulo faz Escola. He was shown on the development of sociology as well as the difficulties of its institutionalization in Brazilian schools, as a factor in the consolidation of this area in the country. And finally, we analyzed a set of 12 lessons during a quarter, three classes of Sociology applied to a first year of high school to a public school from Piracicaba. What we realized is that even though the teacher follow the content of the sociology of the SPFE program, through the joint use of other materials, he was able to make some contributions in the formation of a human person, focused on sociability and the recognition of their rights, whether civil, political or social. On the other hand, to rely on the contents of that notebook, he deepened the sociological debate about alienation and socialization themes addressed in class. However, this was not a problem in itself, because the material is made with the goal of stimulating sensitivity and not the reasoning of basic education student.

Key-words: Education; Teaching Sociology; Educational System

PROBLEMATIZAÇÃO

Do início de mim à formulação dos meus porquês!

“Nascido, de nascer, de querer ser e de ser aos poucos”

Nasci em 10 de março de 1975, canhoto. Ou seja, vim ao mundo sinistro¹. Filho de José, operário fabril, hoje aposentado, descendente de alagoanos, que estudou somente até a 4ª série do ensino fundamental. Meu avô paterno era açougueiro. O pai do meu pai, e o pai do pai do meu pai moravam na região do histórico movimento de libertação de escravos no antigo Quilombo dos Palmares².

Essas memórias que me constituem, cheias de intenções subjetivas de movimentos e grupos históricos me foram narradas por meus pais, hoje compreendo que “existe, dentro da história cronológica, outra história mais densa de substância memorativa no fluxo do tempo” (BOSI, 2003, p. 2). Essas histórias que me foram contadas marcam dois movimentos históricos contraditórios que se fazem presentes em mim até hoje. São constitutivos do meu entendimento de mundo e de sujeito: a fábrica como lugar de trabalho exploratório e alienante, em contraposição ao movimento de busca pela liberdade dos quilombolas.

A fábrica é analisada por Marx (1998, p. 476) e, segundo ele, ela seria a “maquinaria [que] multiplica o material humano de exploração do capital pela apropriação do trabalho feminino e infantil [como também aquela que] confisca todo o tempo de vida do operário pela extensão desmedida do dia de trabalho”.

¹ Canhoto é descrito como: desastrado, inábil, estranho. Sinistro: Esquerdo: mão sinistra./Que prenuncia desgraças, funesto: presságio sinistro./Que inspira receio; assustador, ameaçador, aterrador, temível, apavorante: olhar sinistro./Que indica perversidade; malvado, cruel, perverso: intenções sinistras. /Que causa o mal; pernicioso, perigoso, funesto: boatos sinistros. / Trágico, calamitoso, fúnebre: evento sinistro./Linha sinistra, linha da mão que pressagia desgraças./Desastre (p. ex., incêndio), acontecimento trágico que acarreta grandes perdas materiais: as vítimas do sinistro. / Dano, prejuízo (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2000).

² Histórias contadas por meu pai em reuniões familiares ao longo de anos sobre seu avô e seu pai em sua época, terem auxiliaram quilombolas remanescentes do movimento liderado por Zumbi, na então, Serra da Barriga, atual estado de Alagoas, *nos quais muitos moradores eram índios e brancos pobres. *Informação: Fundação Joaquim Nabuco.

O trabalho escravo, por sua vez, pode ser entendido na lógica do valor de uso, ou seja, o senhor de engenho utilizava a força de trabalho do sujeito de forma exploratória, portanto, um trabalho que poderia ser caracterizado como alienante, por dedicação ao outro em detrimento de si, mas não o era, pois o escravo o fazia de forma obrigatória.

Essas formas de trabalho e produção em ambos os períodos pode ser caracterizado como trabalho alienante. No entanto, destes dois aspectos de uso da força de trabalho, pode-se destacar que o primeiro – da fábrica – era de caráter de valor de troca e o segundo – escravo – de valor de uso, mas ambos não deixaram de ter um caráter alienante de exploração e posse. Desta forma, a escravidão pode ser tomada como valor de uso, por ser o homem negro considerado algo naturalmente inferior ao homem branco, o trabalhador fabril então possui valor de troca, na troca da força de trabalho pelo salário (MARX, 1998, p. 57-58).

O movimento quilombola, um movimento de luta e desejo de liberdade, caracterizava-se em oposição ao regime de trabalho escravo. Os quilombos abrigavam escravos fugidos de fazendas, nas quais eram submetidos a trabalhos forçados e a castigos físicos. Ribeiro (1997) explicita-nos que esta era uma condição de trabalho servil, no entanto, “o negro teve uma importância crucial tanto por sua presença como sendo a massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez” Darcy Ribeiro (1997, p. 114-115).

Voltando ao meu nascimento... Nasci em um período de plena ditadura militar no Brasil. A censura estava à solta e a caça aos opositores do regime acontecia fortemente, havendo perseguições e prisões em todo o país. Foi um período marcado por muitas extradições, falta de liberdade e de censura da imprensa, das artes, da política, dos movimentos populares e dos movimentos sociais³ em geral, ou seja, foi um tempo de perseguições terríveis a quem quer que ousasse falar contra o governo ditatorial.

Igualmente ao movimento escravocrata, que considerava como natural o abuso do poder, também a ditadura impunha sua força de prisão, castigos e

³ O termo movimento social refere-se à grupo mais ou menos organizados, sob uma liderança determinada ou não, com planos comuns para um mesmo fim e uma mesma ideologia ou valores. O movimento popular está associado às organizações populares, mais institucionalizadas, voltados para produção e comercialização de diversos produtos para variados fins ou buscando uma mudança social.

mortes aos seus opositores. Os que a ela se opusessem, fosse pelas artes ou pelo noticiário impresso sofriam sérias punições à liberdade de escolha e a privações comportamentais, ação nominada como mordação, para manter a ordem social posta pela ditadura, assim, essa atitude pode ser considerada tal qual o objetivo da máscara de folha de flandres⁴, posta nos escravos para estes fossem reeducados. Como explicita-nos Machado de Assis no conto “Pai contra Mãe” (2001).

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. [...], havia também a máscara de folha de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca [e eu diria que impedindo-lhes também a fala]. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, **mas a ordem social** e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel (MARICONI, 2001, p. 19, grifos meus).

Como também revela Gaspari (2002), relatando um discurso ditatorial que dizia: “Através dos instrumentos da ditadura, jornalistas foram cassados e perseguidos em inquéritos intimidadores, cantores foram extraditados para a Europa. [Somente] nos primeiros meses de governo do general Medici as tortura e as prisões haviam de se tornar um tema incontornavelmente proibido” (GASPARI, 2002, p. 211 - 221).

Essas tentativas nada mais eram do que tentar, tal como a máscara de folha de flandres, calar os sujeitos produzindo um processo social de alienação. Johnson (1997) define alienação em termos sociológicos como sendo a produção que implica processos humanos complexos de elaboração da atividade de trabalho. Segundo ele nessas condições os trabalhadores não tem voz sobre o que e como produzir, transformando o trabalho em rotinas mecânicas com fins específicos dirigidos por outros neste caso da ditadura a tentativa era que os sujeitos produzissem e marcassem seus pensamentos com fins específicos dirigidos por outros.

⁴ A máscara de folha de flandres era usada para impedir que os escravos praticassem o vício da embriaguez, era feita de ferro e continha apenas três buracos: dois para ver e um para respirar, era fechada atrás da nuca por um cadeado.

No dicionário Aurélio (2000), alienação, entre outras significações, é também definida por afastamento da sociedade, sensação de marginalidade, ou seja, características marcadamente da ditadura militar. Essa caracterização alienante se concretizou nos tratos impostos aos considerados terroristas e as leis produzidas para a educação e cultura no país após 1964 foram notadamente de expansão do controle da sociedade pelo Estado (GASPARI, 2002).

Foi neste contexto tenebroso⁵ que percorri os primeiros anos de minha infância, anos que me foram bastante agradáveis, dos quais tenho algumas lembranças positivas, e outras nem tanto. Período com vários slogans como: 'Ninguém segura este país', 'Brasil, ame-o ou deixe-o' e músicas como: 'Eu te amo, meu Brasil, eu te amo'; 'Ninguém segura a juventude do Brasil', 'Este é um país que vai pra frente', que o regime militar instalou uma atmosfera ufanista⁶ no Brasil. Ufanista e alienante, em função da situação do Estado ser completamente por si e para si, além da tentativa de converter a todos para si, como nos revela Almeida (2009) sobre as características do governo de Médici.

Emílio Garrastazu Médici, presidente da República de 1969 a 1974, em cujo governo se agravou extremamente o autoritarismo militar, lançou, em sua administração governamental, as famosas propagandas ufanistas que tinham a alienação dos cidadãos em relação à realidade opressora vivida pelos mesmos. O ufanismo de Médici tentou colorir, isto é, desvirtuar a realidade social da época, a qual só vinha se agravando com prisões, torturas, mortes e desaparecimento de centenas de pessoas (ALMEIDA, 2009, p. 13).

Durante esse modelo de regime, mas já no início da década de 80, nas festas da casa de meus avós maternos, nos reuníamos com meus tios e meus primos, formávamos duas turmas, a turma dos adolescentes, sendo formada por meus dois irmãos mais velhos e minha irmã e meus primos e primas, e a turma das crianças, composta por mim e meus primos, além de vários amigos vizinhos do bairro da pequena cidadezinha rural paulista. Meu avô reunia todos os netos e netas, e sentados à varanda de sua casa por horas a fio, nos

⁵ O 2º vol. "A Ditadura Escancarada" do jornalista Elio Gaspari, um dos exemplares da coleção de quatro volumes: 1º vol. "A Ditadura Envergonhada", 3º vol. "A Ditadura Derrotada" e 4º vol. "A Ditadura Encurralada", traz, um panorama geral sobre o período ditatorial brasileiro. Editora Companhia das Letras.

⁶ Ufano: Vaidade descabida, exagero sobre algum assunto, sobre algo, caso do regime militar brasileiro sobre sua atuação pelo Brasil (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2000).

contava folguedos de terror, de personagens do folclore brasileiro, como: lobisomem, mulas sem cabeça e muitas outras assombrações, das aparições dos sacis no matadouro de bois que possuía, e também descrevia a sua ação voltada para a caça de monstros e fantasmas, à noite na mata, nos tempos de sua juventude. Foram tempos memoráveis. Essas histórias permeavam o imaginário do avô, que conforme Fernandes (1977) fazem parte do folclore, que é uma realidade social, e essa realidade é composta pelos modos de ser, de pensar e de agir peculiares ao povo (FERNANDES, 1977, p. 34-38).

O folclore é uma forma de agrupamento e formação das comunidades, em que os adultos através dos folguedos transmitem para seus infantes suas representações sociais, formas de ver o mundo e relacionar-se com ele, de acordo com suas características locais e regionais, “sendo uma suave introdução à sociedade, humanizando e nacionalizando a criança” tal como expressado por Fernandes (1979, p. 386).

Essa forma de transmissão de modos de vida pelas lendas e contos foi suplantada no período do regime militar, que estabeleceu diretrizes orientadoras para a área cultural no documento Programa de Ação Cultural – PAC (1973/1974), que segundo discurso na época “trouxo para o Folclore o incentivo que tanto esperava”. O objetivo do regime era homogeneizar as culturas folclóricas locais e de grupos em uma única expressão nacional para a formação de um homem com “genuínos valores histórico-sociais e espirituais, donde decorre a feição peculiar do homem brasileiro: democrata por formação e espírito cristão, amante da liberdade e da autonomia”, conforme expresso na Política Nacional de Cultura (1973).

A respeito da utilização da cultura popular pelo regime ditatorial para manutenção de uma alienação social autoritária Soares (2010) afirma:

E, por fim, foi possível concluir que o folclore, pelas características que lhe foram conferidas pelos seus cultores, foi utilizado como um dos meios pelos quais o Estado autoritário buscou construir uma visão de cultura homogeneizadora o bastante para eclipsar a sua face mais obscura (SOARES, 2010, p. 43).

Sobre minha educação, lembro-me da escola de educação infantil e um fato que muito me marcou. À época eu tinha por volta de seis anos e, certo dia,

durante uma brincadeira da “dança das cadeiras” no período da manhã, percebi que um garoto havia trapaceado outro, e acabou vencendo a brincadeira. Fiquei revoltado com aquela situação, de modo que à tarde, no horário da piscina, eu ainda estava com um sentimento de indignação sobre a trapaça, foi então que em uma ação bruta, tentei afogar o garoto trapaceiro na piscininha de mil litros d’água e fazer justiça ao meu amigo lesado. Por esta indisciplina fui convidado a deixar a escola não podendo mais estudar naquele ano.

Naquela época eu não suspeitava da complexidade de realizar justiça com as próprias mãos, hoje, no entanto, compreendo que minha ação como um “olho por olho, dente por dente”, expressava vingança, tal como a atitude ufanista do regime militar. Se no regime militar a função era imperar sobre a práxis humana tornando-a uma ação subserviente aos seus ditames (ALMEIDA, 2009), minha atitude respondia, ainda que eu não me desse conta, a um movimento social e histórico mais amplo do que a própria condição em que eu me encontrava.

Atualmente, frente a uma situação como esta, está como possibilidade a liberdade e escolha do sujeito em optar por uma ação não violenta e não alienada, uma atitude de pensar em si e no outro, com austeridade, com senso de justiça, preservando a vida, por seus direitos e sua dignidade. Essa concepção de conduta pode-se desenvolver por toda a vida. Como diz Boudon (1995):

É erro pensar, como creem certos teóricos profundamente marcados pela psicanálise, que a personalidade de um indivíduo é moldada de uma vez por todas em primeira infância pela família. A socialização, muito pelo contrário, muda ao longo da vida. Há constantemente novos papéis a aprender, situações sociais inéditas, problemas com que o indivíduo se defronta e que tem de resolver por si ou com outrem (BOUDON, 1995, p. 149).

Ainda que desastrosa minha atitude, a luta a favor da justiça foi em mim sendo elaborada passando a ser um valor pessoal inegociável, que me põe hoje ao lado dos que dela necessitam, concordando com Sêneca (2007, p. 33) que “cada um de nós deve convencer-se de que por esta inestimável virtude devemos estar prontos a arriscar a vida, abstendo-nos o mais possível de quaisquer considerações de comodidade pessoal”.

Ao iniciar meus estudos no ensino fundamental chamou-me a atenção o horário da entrada em sala. Formávamos filas no pátio da escola, por classe, meninos e meninas em filas separadas, as filas eram por altura e as séries iguais uma ao lado da outra, cantávamos o Hino Nacional e saudávamos a bandeira.

Hoje reconheço o caráter disciplinatório dessa prática, pois o governo utilizava a instituição escolar para doutrinar os estudantes, fossem crianças ou jovens, e se estes se opusessem aos objetivos do imposto pelo regime, eram castigados severamente. A escola tornou-se um sistema que seguia normas em que os professores e a direção adotavam o método de obediência, silêncio e doutrinação dos alunos para torná-los possíveis seguidores do regime. É disso que fala Piletti (1997):

A partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados: alunos, professores e outros setores da sociedade. Os resultados são os que vemos em quase todas as nossas escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo (PILETTI, 1997, p. 114).

Após a execução dessa reverência civil é que entrávamos para as salas de aula. Essa prática, de acordo com Cortella (2011), revela o sentido social do que fazemos, da compreensão política e da concepção sobre a relação que temos entre Sociedade e Escola em termos de educação. Como exemplo podemos explicitar a ideia de que separando os alunos em filas por sexo, revelava-se uma atitude sexista.

Situando as condições individuais e imediatas em seu contexto mais amplo e social, desvela-se um regime ditatorial marcado por práticas militares entendidas como práticas de civismo, de difusão de valores morais para o comportamento da população. E ainda nas palavras de Lourenço (2010, p. 100), para os militares, o povo era “despreparado”, cabendo a eles sua “educação”.

Ainda neste sentido, cabe lembrar Ghiraldelli (2001, p. 163), quando diz que “a chamada Revolução de 64 - pelo regime - nunca foi uma revolução, o

que houve foi uma alteração superestrutural devido a um rearranjo na sociedade civil e política”. Em seu livro “O que é pedagogia”, ao tratar da passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova, o autor evidencia que a mudança de perspectiva pedagógica, na verdade, procurava responder a seguinte questão: “Como ceder aos trabalhadores mais educação, mantendo a escola como bandeira da tão propalada democratização de oportunidades, mas, ao mesmo tempo, negar aos trabalhadores acesso pleno à cultura?” (2007, p. 17).

No caso do período de 1964/1984, a questão posta era ter a escola como possibilidade de espaço educativo no qual se inscreviam modos e práticas militares como tipos de ações em função da manutenção de um regime militar (2007, p. 50-52).

Essa educação primária, obrigatória e gratuita ofertada a todos somente nasceu em 1934, na Constituição Federal. No período em que ingressei na escola o sistema escolar havia passado há poucos anos por uma profunda reformulação que trouxe para dentro das salas de aula milhares de crianças, os excluídos do país. Dados mostram que durante o regime militar, entre os anos de 1965 e 1985, as matrículas cresceram 113,8%, algo próximo a 3,9% ao ano, já no período entre 1985 e 2000 o crescimento total foi de 44%, média de 2,5% ao ano (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2002, p. 36).

Entretanto, Ghiraldelli (2001, p. 163) relata que durante o regime militar houve a repressão, a privatização do ensino, a exclusão de boa parte das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, a desorganização na formação de professores, entre outras medidas implantadas, analisando desta forma, o período como negativo para a educação brasileira. E conforme Oliveira e Adrião (2002, p. 37), o número de concluintes do ensino fundamental cresceu vagorosamente e um alto processo de exclusão se manteve no sistema escolar.

Durante a infância, morei em um bairro residencial calmo, com muitos amigos. Um grupo numeroso no qual havia garotos e garotas de várias idades, compondo o que Galliano (1981) denomina de comunidade de lugar ou comunidade de espírito, ou seja, crianças e adolescentes do bairro unidos pela vizinhança e pela amizade, também chamado por Scuro (2004) por grupo

primário, turma de crianças e adolescentes, círculo de amizades, de vizinhança e idade.

Por volta de meus dez anos, amigos de escola e de bairro começaram a frequentar o catecismo, mas eu não, por influência de meu pai. Naqueles momentos eu ficava chutando a bola de futebol contra a parede de minha casa, sozinho. Foi então que, não sei dizer ao certo como, comecei a frequentar algumas reuniões esquisitas, com homens barbudos, em um local onde havia bandeiras vermelhas e pôsters de políticos. Eles faziam discursos e discutiam coisas que eu não entendia, às vezes passavam alguns filmes que mostravam guerras ou passeatas. Participei por dois anos e meio destas reuniões, no entanto, assim que o catecismo de meus amigos finalizou voltei a tê-los para brincar e parei de ir às tais reuniões.

Foi por volta de dezoito anos que descobri que aquelas reuniões, frequentadas no ano de 1986 eram do Partido Comunista do Brasil – PCdoB, o ano das *Diretas Já*. Hoje sei que foi a partir daqueles encontros que passei a ter noção dos reais fatos que se passavam no país, minha visão política havia começado a se expandir, uma marca constitutiva do meu ser.

Nos anos seguintes, entre frequentar a igreja evangélica, auxiliar pessoas e comunidades nas áreas social e educacional em trabalhos com populações carentes me envolvi com ações educativas de grupos sociais e movimentos populares por acreditar que é por meio da educação que o homem pode tomar consciência de si e de seu modo de vida, tal como diz Saviani (2008). Os anos se passaram e no momento da escolha pelo curso de graduação optei pelo curso de Ciências Sociais de forma consciente e convicta, uma escolha deliberada! Uma escolha de vida!

Na tentativa de dar continuidade aos estudos em um curso de pós-graduação *strito sensu* elaborei um projeto de investigação cujo objeto de pesquisa é o ensino da sociologia, mais especificamente, o ensino desta disciplina na escola pública atual, na cidade de Piracicaba, no estado de São Paulo.

A hipótese é que o ensino desta disciplina possa contribuir para a formação crítica e cidadã do aluno do ensino médio. Nesse sentido meu objetivo, pautado no referencial do método materialismo histórico e dialético e da epistemologia da sociologia, é, compreender como é realizado o ensino da

sociologia enquanto disciplina da escola pública. Diante disso, procuro contextualizar o problema de pesquisa com a seguinte questão de investigação: em quais circunstâncias é ensinada a disciplina sociológica na sala de aula.

Decidida a temática de meu estudo e o foco de análise, realizei uma pesquisa exploratória para saber o que já se tem produzido sobre a temática e foram encontrados diversos trabalhos que abordavam o ensino da sociologia no ensino médio.

Denominado como “Ecos do outro lado da margem – de quem já falou algo dessa temática”, faz parte integrante deste texto uma consulta textual para a elaboração desta pesquisa de mestrado, que tem sua característica bibliográfica, o levantamento referencial literário proposto teve como primeira ação a seleção das palavras-chaves norteadoras, escolha do período que deveria ser delimitado para a consulta, bem como a delimitação dos tipos de materiais que poderiam ser pesquisados. O espaçamento de anos que serviram como período referencial foi delimitado entre 2000 e 2012, compreendendo o período de doze anos de produção acadêmica. Entretanto, alguns periódicos tiveram seu lastro de tempo de consulta maior, devido à relevância de alguns textos pesquisados serem de importância para esta pesquisa.

Os materiais e sítios pesquisados foram delimitados por sua relevância na disseminação de trabalhos acadêmicos em todo o Brasil, os quais foram: O Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cadernos CEDES – (UNICAMP); o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; o Scientific Electronic Library Online – SciELO.

Também foram pesquisados o Banco de Dissertações e Teses das bibliotecas das seguintes Universidades: Universidade Metodista de Piracicaba – **UNIMEP**; Universidade de São Paulo – **USP**; Universidade de Campinas – **UNICAMP** e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – **UNESP**.

No projeto de pesquisa, para identificação de trabalhos correlatos, foram utilizadas as palavras-chaves que delimitaram os objetivos desta dissertação, as quais são: *sociologia, Ensino Médio, ensino de sociologia*.

Para que fosse possível a identificação de um maior número de trabalhos acadêmicos relacionados com os objetivos da pesquisa, as palavras-chaves utilizadas foram combinadas da seguinte maneira: sociologia e Ensino Médio; sociologia e ensino de sociologia; Ensino Médio e ensino de sociologia.

Assim, o objetivo do capítulo primeiro será discorrer sobre os conceitos de educação, sistemas de educação no Brasil e especificamente em São Paulo. Abordarei os sentidos da educação, sobre como é concebida a ideia de educar a humanidade e com quais conceitos e valores, sejam: éticos, políticos e civis.

Para finalizar o capítulo, explanarei sobre a constituição do sistema de ensino, mais especificamente o sistema público para o Ensino Médio nas esferas nacional e paulista. Pois é essencial entender quais as aspirações planejadas para a formação da juventude nacional e estadual.

O ensino da sociologia será o assunto do segundo capítulo. Para compreendê-lo abordaremos a respeito da epistemologia da ciência sociológica, sua essência de ser e sua especificidade no tocante ao seu ensino para a sociedade. Será também discutido o processo histórico da inserção desta área do saber como conteúdo escolar no contexto nacional.

Essa discussão será ancoradouro para uma análise mais acurada dos documentos norteadores do ensino da sociologia, sendo eles, o PCN; as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo; o *caderno do professor* da disciplina de sociologia da rede pública paulista.

O assunto do terceiro capítulo terá como foco a pesquisa a respeito da realidade escolar, desde a escolha do professor até a entrada na escola e na sala de aula. Um foco importante e específico deste capítulo diz respeito à busca e escolha por um professor sociólogo, formado em sociologia ou ciências sociais para ser sujeito da pesquisa. Nesse sentido, a escolha da escola esteve vinculada e foi decorrente do encontro com esse professor. Sobre a escola, discorreremos acerca de suas características, sua constituição, sua estrutura, a concepção de ensino que pauta o trabalho dos professores, dentre outros aspectos constitutivos do cotidiano escolar. E finalmente haverá a caracterização dos alunos da sala pesquisada.

Finalmente trarei no capítulo quarto o que se viu do ensino, os dados construídos durante a pesquisa de campo, a realidade da sala de aula

pesquisada com as evidências dos conteúdos abordados pelo docente, bem como pela participação dos alunos a respeito do ensino da sociologia e dos conceitos ensinados, a saber: “o que é alienação?” e “a socialização”. Para encerrar o trabalho, serão apresentados nas considerações finais os principais aspectos sobre o ensino de sociologia para o ensino médio levantados nesta pesquisa.

I. CAPÍTULO – EDUCAÇÃO E SISTEMA DE EDUCAÇÃO

1.1 Aspectos Introdutórios

Ao lado de assuntos como a política, a economia, a saúde, há também a questão da educação, que se configura como uma área bastante pesquisada e discutida no meio acadêmico e em outros espaços de discussão. Relacionado a este último tema, diversos elementos são investigados, tais como: suas pedagogias, suas técnicas, seus meios de difusão, seus conteúdos, seus embasamentos e seus resultados práticos e teóricos. Estão associados também os aparatos tecnológicos e recursos humanos utilizados na sua execução, sobressaindo-se outros subtemas importantes, como as brincadeiras, os jogos educativos, as atividades de leituras dirigidas, as repetições e memorizações, as regras de conduta, a medicalização, não devendo se esquecer da íntima ligação entre estrutura física, teórica e corpo docente, que forma o aparato da instituição e que tem como objetivo transmitir o conhecimento formal.

Mas apesar de todos esses elementos analíticos, pode-se indagar sobre o quê de fato considera-se como educação? Para Brandão (1995) não há como escapar da educação, no ambiente domiciliar, na rua, na igreja ou na escola. Isto deixa clara a ideia de que a educação pode existir em qualquer lugar, mesmo que não haja a instituição escolar. Contudo, por outro lado, quando a posse e o poder dividem o saber entre os que sabem e os que não sabem, a educação aparece como sistema e como escola.

Pode-se perguntar também como está a educação nos dias atuais? Ela pode ser considerada como instrumento de transformação social? Essas perguntas são pertinentes pelo fato de que é possível se discutir como a escola está organizada, quais são seus referenciais, a formação de seu corpo docente e ainda, o projeto educacional que os governos de Estados elaboram para colocar em prática nas escolas públicas, especialmente nas escolas paulistas.

Desse modo, neste primeiro capítulo serão abordados os seguintes assuntos: educação e sociedade, sistema de educação no Brasil e no Estado de São Paulo. Serão destacados também os sentidos da educação, de como é

concebida a ideia de educar a humanidade e a partir da constituição do sistema de ensino, com ênfase na esfera pública voltada para o ensino médio nacional e paulista. Acredita-se que seja essencial, quando se fala de sociedade e de educação, tratar também sobre o sistema de ensino, este que é “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população a qual se destina” (SAVIANI, 1999, p. 2). Verificar-se-á a relação íntima entre escola, educação e sociedade, tripé esse que estabelece as funções sociais de produção e reprodução das relações humanas, vividas em um processo histórico de formação e transformação da sociedade.

1.2. Educação e sociedade

Em uma análise crítica sobre a definição de educação, Durkheim (1964)⁷ afirma que essa palavra tem sido muitas vezes empregada em sentido demasiadamente amplo com o intuito de designar o conjunto de influências que exercem os outros homens sobre a inteligência ou vontade de uma pessoa. Para Stuart Mill⁸ citado por Durkheim (1964) a educação compreende tudo aquilo que as pessoas fazem por elas mesmas e tudo aquilo que os outros tentam fazer com o objetivo de aproximá-los da perfeição da natureza de cada um. Para o mencionado autor, essa definição é muito extensa, já que envolve efeitos indiretos produzidos sobre o caráter do homem por coisas e instituições que possuem outros fins, como as leis, as formas de governo, ou ainda, como os fatos físicos que independem da vontade do homem, tais como o clima, o solo, a posição geográfica.

Desta feita, para Durkheim (1964), a educação pode ser definida de forma mais apropriada da seguinte maneira:

⁷ Émile Durkheim (1858-1917), foi um dos fundadores da Sociologia e foi no livro *Sociologie et éducation*, publicado postumamente, em 1922, cujos capítulos foram escritos entre 1903 e 1911, que ele definiu a educação e a sua função social (TOMIZAKI, 2010).

⁸ Durkheim refere-se à John Stuart Mill (1806-1873), que foi um filósofo e economista clássico inglês. Abandonando o rigor doutrinário do livre mercado, este autor defendia maior intervenção governamental para a resolução de problemas econômicos. Durkheim dedicou alguns trechos críticos à concepção de educação de Mill em seu livro *Sociologie et éducation* (SANDRONI, 2003).

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1964, p. 42).

Note-se que esta definição de Durkheim (1964) pode apresentar uma série de controvérsias, tais como o papel passivo das gerações mais jovens ou as implicações políticas de uma educação, que deveria preparar os indivíduos para "destinos sociais" diferentes ou desiguais, em função da especialização crescente do trabalho na sociedade capitalista, mas apesar disto, como destaca Tomizaki (2010), não resta dúvida de que nela se encontram expressas também as bases para que a educação seja considerada uma prática social, ou seja, um fenômeno eminentemente social.

Além disso, ao entender a educação como um instrumento de socialização das novas gerações, que tem como objetivo a humanização, e não a submissão do ser humano, ele está mostrando que a socialização constitui uma troca, já que o indivíduo participa desse processo. Na medida em que os desejos e impulsos egoístas vão sofrendo a influência do meio social, têm-se uma troca. Nesse sentido, socializar para Durkheim é humanizar e essa humanização não é mero condicionamento, mas pressupõe a aquisição de conhecimentos, valores e sentimentos edificados pela vida coletiva ao longo dos séculos, e que, uma vez adquiridos, permitem ao indivíduo refletir e agir de maneira autônoma, pois são pressupostos necessários ao exercício da autonomia (VARES, 2011, p. 34).

Para complementar essa visão de educação, vale dizer que Karl Marx não tratou de forma específica a temática da educação em suas obras, mas a concepção marxista de educação tem por base o materialismo histórico. No livro *O 18 Brumário de Louis Bonaparte*⁹, também é possível extrair de Marx (2011), de certa maneira, uma noção ampla de educação, compreendida a partir da seguinte afirmação:

⁹ Este livro foi escrito entre dezembro de 1851 e março de 1852, publicado originalmente no jornal semanário *Die Revolution*. Esta obra analisa os acontecimentos revolucionários na França, entre 1848 e 1851, que levaram ao golpe de estado em que Napoleão III se nomeou imperador, à semelhança de seu tio Napoleão I. O livro é uma das obras mais importantes do marxismo, no qual são abordadas teses fundamentais do materialismo histórico: teoria da luta de classes e a da revolução proletária, a doutrina do Estado e da ditadura do proletariado (LARA, 2009, p. 255-256).

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (MARX, 2011, p. 25-26).

Essa ideia trata de dois elementos importantes: i) destaca que a ação humana é determinada pelas circunstâncias encontradas, dadas e transmitidas, refletindo a importância da transmissão da tradição das gerações passadas sobre as precedentes; ii) mostra o papel dos sujeitos na história, em que os homens, enquanto coletivos humanos ou sujeitos sociais, fazem sua própria história, a partir de condições sociais dadas e estabelecidas através do processo social de produção e reprodução das condições materiais.

De acordo com a teoria histórico-cultural marxista, o papel desempenhado pelos homens e mulheres na sociedade é determinado pela questão do trabalho, atividade humana por excelência. O trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura. Nesta perspectiva, será possível discutir as seguintes questões, também discutida por Moretti et al. (2011): será que o homem nasce humano? O que é ser humano? O que diferencia os humanos dos animais?

Em Marx (1998), tem-se a ideia de que o homem é um ser ativo, constituído a partir da atividade do trabalho, cuja ação é exercida sobre a natureza, que sendo manipulada e modificada ao ser extraída da terra torna-se matéria-prima. Sobre essa matéria é que se constituiu a sociedade e o próprio homem, num processo histórico mediado pela ação dos instrumentos de trabalho formulados por ele. O processo de constituição do homem neste mundo baseia-se no desenvolvimento histórico mediado pelo trabalho humano sobre a natureza. Sobre isso, Marx em *O Capital I – crítica da economia política*, diz:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 1998, p. 211).

Fica claro que para Marx (1998) o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, e social, no sentido cultural. Segundo Moretti et al. (2011) ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu, o homem se torna humano. Dito de outra forma, para se compreender a cultura humana, é preciso considerar as fases pela quais a humanidade se transformou do androide dominado pelo instinto para um ser adaptável culturalmente. Desde o tempo das origens primitivas, todo desenvolvimento humano foi biológico e cultural (HOEBEL e FROST, 2006, p. 77).

Esse desenvolvimento do biológico para o cultural no homem é o que o diferencia de todas as outras espécies, e é caracterizado por três traços fundamentais, diferentes daqueles que caracterizam os animais, conforme mostra Luria (1979):

i) o primeiro desses traços consiste em que a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos;

ii) o segundo traço característico da atividade consciente do homem, consiste em que, à diferença do comportamento do animal, ela não é forçosamente determinada por impressões evidentes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata;

iii) por último, há o terceiro traço característico, diferentemente do animal, com apenas duas fontes: a) os programas hereditários de comportamento, e; b) os resultados de experiência individual. A grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação e da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem (LURIA, 1979, p. 71-72).

A partir desta visão, é possível observar que o ser humano se diferencia dos animais a partir da educação. Isto pode ser melhor explicado por outros dois motivos:

i) o homem difere dos animais, não pela habilidade de viver em sociedade ou ainda por comunicar-se entre si, mas pelo fato de criar símbolos, transmitir suas descobertas, transformar o meio em que vive e de construí-lo de acordo suas características próprias (VALENTE, 1999, p. 14).

ii) Os animais aprendem de dentro para fora com as armas naturais do instinto¹⁰. Acrescenta-se a isto, outras formas de aprendizado, partindo de fora para dentro, convivendo com a espécie, observando a conduta de outros iguais de seu mundo e experimentando repetir muitas vezes essas condutas da espécie.

Então, entende-se que o homem, por meio da atividade prática de seu trabalho sobre a natureza, ele a transforma e produz, pois ao mesmo tempo elabora a sua mudança particular e participa do processo de criação de objetos. Nesta ação nascem mercadorias e o próprio ser humano. Como afirma Ribeiro (2001):

Há, pois, no caso do ser humano, a mediação da consciência entre a necessidade e a produção, o que equivale a dizer que há a mediação das atividades cognoscitiva e teleológica. Somos, assim, seres com capacidade prática, porém mais que isso. Somos seres com capacidade teórico-prática. E somos seres que, no exercício desta capacidade com vista ao atendimento de necessidades impostas ou inventadas, damos coletivamente conta de satisfazer a necessidade maior de sermos cada vez mais humanos (RIBEIRO, 2001, p. 16).

Entretanto, como destaca Antunes (2010a), essa humanidade existirá por intermédio de um processo de abstração social a partir do caráter

¹⁰ Pode ser observado através de programas de televisão, documentários, ou qualquer outro tipo de trabalho que retrate o mundo animal, que, por exemplo, ao nascer um filhote de girafa, no mesmo instante em que esse filhote cai ao chão, necessita se levantar rápido, pois dois perigos o assombram. O primeiro refere-se ao fato de que, em breve o grupo se distanciará dele, e em segundo lugar, os predadores estão espreitando para atacar. Devido a isso, a girafa recém-nascida tem por obrigação circunstancial e imediata levantar-se e acompanhar o grupo a fim de não morrer precocemente.

inerentemente histórico dos resultados dos trabalhos acumulados e relacionados. Isto significa que é o acúmulo sócio-histórico dos avanços do trabalho, tanto em suas formas materiais quanto nas mais complexas e abstratas manifestações espirituais, que vão da arte à filosofia, que está constituído o cerne de todo o processo formativo, educacional da humanidade. Deste modo, segundo o mencionado autor, em função destas características constitutivas do trabalho é que o processo formativo, educacional, do ser social não pode ser separado do trabalho: ou seja, a categoria educação está ontologicamente ligada à categoria trabalho. Note-se que, como destaca Antunes (2010b), o trabalho, constitui o cerne de todo o processo formativo, educacional dos seres sociais.

O animal feito humano é afetado pelo processo de trabalho da seguinte forma, nas palavras de Antunes (2010b):

ao final do processo de trabalho o trabalhador se defronta com o resultado de sua ação; com a natureza feita humana; consigo próprio na forma de objeto; com sua subjetividade objetivada (ANTUNES, 2010b, p. 18).

Desta forma, pode-se num primeiro momento pensar que o homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, com o tempo passou a transformar partes das trocas feitas dentro destas culturas em situações de aprender-ensinar-aprender, ou seja, em educação. A educação, a partir deste prisma imediato, deve se situar dentro de um domínio humano de trocas de símbolos, de intenções, de padrões de culturas e de relações de poder. Com efeito, caminha-se para uma ideia de que a educação é capaz de contribuir para a evolução do homem, tornando-o mais humano (BRANDÃO, 1995, p. 14).

Contudo, a educação, compreendida como o processo de transmissão de saberes e formação social de homens e mulheres é um fenômeno que acontece no interior de uma sociedade¹¹. Além disso, deve ser notório que cada sociedade, grupo de pessoas se articula de acordo com formas

¹¹ A sociedade pode ser compreendida como sendo um grupo de pessoas unificadas por um conjunto de relações normativas características e sistemáticas, pelas quais se entende que as ações de um membro são dignas de respostas características por parte dos outros. Fazer parte da mesma sociedade é estar sujeito a essas normas de interação (BLACKBURN, 1997, p. 365).

particulares de produção e reprodução, e com um conjunto de valores que definem seus padrões de comportamento, convivência e identidade cultural, o que pode determinar o papel de cada agente no seu interior. Por isso, de acordo com Meszáros (2008) os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente associados.

Dessa forma, em qualquer tipo de sociedade, a categoria trabalho (apresentada de forma simples e abstrata) é indispensável à existência do homem, já que existe a necessidade natural de realizar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, ou seja, é preciso que se efetive a condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza para a manutenção da vida humana (MARX, 1998, p. 303). Contudo, se ao final do processo de trabalho a mercadoria produzida não mais pertence ao ser humano que a produziu, que a objetivou, isto implica que dela o sujeito se aliena¹², uma vez que tal mercadoria vai pertencer a outro ser humano. Isto decorre de características específicas da forma como se organiza e se realiza o trabalho num dado momento histórico, e não de uma suposta condição natural e eterna do processo de trabalho em si (ANTUNES, 2010b, p. 45).

O modo de produção da sociedade burguesa transforma a mão de obra humana em mercadoria, ou seja, em uma máquina capaz de gerar riqueza, que será expropriada pela classe dominante. O homem não compreende o seu papel no processo produtivo, e, portanto, não reconhece o valor de seu trabalho e nem tampouco é capaz de se apropriar dele. Gorender (1996) na apresentação do *O Capital* (da série os economistas) diz o seguinte:

Durante o processo de produção, a mercadoria ainda é matéria que o produtor domina e transforma em objeto útil. Uma vez posta à venda no processo de circulação, a situação se inverte: o objeto domina o produtor. O criador perde o controle sobre sua criação e o destino dele passa a depender do movimento das coisas, que assumem poderes enigmáticos. Enquanto as coisas são animizadas e personificadas, o produtor se coisifica. Os homens vivem, então, num mundo de mercadorias, um mundo de fetiches (GORENDER, 1996, p. 34).

¹² É importante destacar que o conceito de alienação em Marx pode ter significados distintos, já que em suas obras, percorrida desde os *Manuscritos de 1844* até *O Capital*, tal conceito nem sempre foi analisado segundo o mesmo referencial e a mesma lógica (SANTOS, 1982, p. 31). Segundo Vázquez (2011), Marx passou da concepção de alienação de uma essência humana à de alienação de uma relação humana, social e concreta.

A partir desta discussão, dois aspectos precisam ser destacados:

i) Na medida em que o trabalho alienado retira a possibilidade de uma existência humana, ser-lhe-á imposta uma existência cada vez mais alienada, cada vez mais reificada, cada vez mais desumana. Há uma inversão das funções humanas ao realizar o trabalho alienado, externo ao homem, ou seja, o homem, ao exercer um trabalho externo, só atende a sua necessidade de sobrevivência física, assim como os animais, ocorrendo a desumanização do homem (ANTUNES, 2010b; RAMOS et al., 2010).

ii) a alienação do trabalho é base da exploração de uma classe social sobre a outra na sociedade contemporânea. Estas condições de desumanizante alienação e de uma subversão fetichista¹³ do real estado de coisas dentro da consciência ocorrem porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de outro modo (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Deste modo, para este mencionado autor, apenas a mais ampla das concepções de educação, a de que a aprendizagem é a própria vida dos seres humanos, pode ajudar na construção de um elemento de ruptura da lógica do sistema. Contudo, se por um lado a educação não existe apenas no espaço escolar, mas por toda a parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber e conhecimento de uma geração para outra, de outro lado, a educação, enquanto sistema e subordinada ao trabalho na sociedade capitalista favorece a concretização dos objetivos reificados do capital. Por isso, a educação assume uma perspectiva importante na questão da emancipação humana, devendo subsidiar o debate e a ação concreta na luta contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação.

¹³ Dento da estrutura lógica do pensamento de Marx a mercadoria é fetiche. Essa palavra vem do português feitiço e significa artificial, postiço, falso, etc. Para ele, o fetichismo é algo intrínseco à produção de mercadorias, já que na sociedade capitalista, o processo de produção é autônomo à vontade do homem. Nesta sociedade, os homens fizeram o fetiche ser a base das relações sociais, mas não são eles que regem o fetiche; ao contrário, são regidos por ele (SANTOS, 1982, p. 81).

Na próxima subseção 1.3 serão discutidos, não de forma exaustiva, a questão dos sistemas educacionais e suas implicações sociais, separando aqueles que sabem dos que não sabem.

1.3. Sistemas de educação

O processo de desenvolvimento da sociedade moderna baseia-se no fato de que a educação passa do ensino individual, ministrado no espaço doméstico por preceptores privados, para o ensino coletivo, ministrado em espaços públicos, chamados de escolas (SAVIANI, 2008, p. 214). A educação sistematizada, produto das instituições escolares, tende a se generalizar impondo a necessidade de se sistematizar inclusive o funcionamento dessas instituições, o que resulta nos sistemas educacionais organizados pelo poder público. Saviani (2008) destaca que durante tal processo foi desenvolvendo de forma implícita a ideia de que a educação é uma questão de interesse público, devendo ser tratada no âmbito da esfera estatal. Com isto, tem-se a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga que se difundiu a partir da Revolução Francesa. Mas foi a partir da segunda metade do século XIX, com a emergência dos Estados nacionais, que esta bandeira tornou-se realidade, em que se acompanhou a implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países, com vias para a erradicação do analfabetismo e para a universalização da instrução popular.

No Brasil esse processo ocorreu de forma retardatária, o que implicou num déficit histórico na área educacional, em contraste com os países que instalaram os seus sistemas nacionais de ensino, não apenas na Europa, mas também na América Latina, como o mostram os casos da Argentina, Chile e Uruguai (SAVIANI, 2008, p. 215).

O fenômeno dos sistemas nacionais de ensino foi se generalizando, de modo que o uso do termo sistema, que se configurou como uma espécie de termo primitivo parecia não necessitar de definição, ocasionando uma série de confusões. Frequentemente usam-se expressões como: “sistema federal de ensino”, “sistema oficial”, “sistema público”, “sistema escolar”, “sistema de ensino superior”, etc. Saviani (2008) adverte, porém, que o uso dessas

expressões é impróprio; já que em todos esses casos, se trata propriamente do sistema educacional.

Saviani (1999)¹⁴ destaca que o termo “sistema”, em relação à educação, é empregado com acepções diversas, conferindo-lhe um caráter de certo modo equivocado. A educação, fora do sistema, não é diferenciada, ou seja, não se distinguem ensino, escola, graus, ramos, padrões, métodos etc. Contudo, na medida em que o homem sente a necessidade de intervir nesse fenômeno e transformá-lo em sistema, então, ele explicita sua concepção de educação enunciando os valores que a orientam e as finalidades que preconiza, sobre cuja base se definem os critérios de ordenação dos elementos que integram o processo educativo. Com isso, surgem distinções, tais como:

- ensino, significando a como transmissão de conhecimentos e habilidades;
- escolas, representando os locais preparados para as atividades educativas;
- a articulação vertical e horizontal, refletindo os graus e ramos.

A partir desses critérios, ainda segundo Saviani (1999), o sistema educacional pode ser classificado de diversas maneiras, a saber:

- i) em relação à entidade administrativa, o sistema educacional pode ser classificado em: federal, estadual, municipal, particular etc.;
 - ii) a partir do padrão, em: oficial, oficializado ou livre;
 - iii) do ponto de vista do grau de ensino, em: primário, médio, superior;
 - iv) com base na natureza do ensino, em: comum ou especial;
 - v) de acordo com os ramos de ensino, em: comercial, industrial, agrícola.
- Adicionalmente, nas palavras de Saviani (1999) vê-se que:

¹⁴ Neste trabalho mencionado, Saviani (1999) mostra as relações entre sistemas de ensino e planos de educação no âmbito dos municípios, indicando os passos a serem seguidos para a implantação dos sistemas municipais de ensino assim como para a elaboração dos planos municipais de educação.

o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). Ora, os cursos livres são tais exatamente porque não se subordinam às normas gerais e comuns. Dessa maneira, os cursos livres, por definição, estão fora do sistema educacional. Logo, não parece adequado classificar o sistema educacional como oficial, oficializado ou livre (SAVIANI, 1999, p. 121).

Saviani (1999) também lembra que nas sociedades chamadas aqui de atuais a instância dotada de legitimidade para definir e estipular normas comuns que se impõem a toda a coletividade, é o Estado. Assim, só se pode falar em sistema, na esfera pública, de modo que, as escolas particulares integram o sistema quando fazem parte do sistema público de ensino, subordinando-se às normas comuns que lhes são próprias. Com isso, somente por analogia é que se pode falar em “sistema particular de ensino”.

Para Azevedo (1951), todo sistema de ensino implica uma pluralidade de organizações, públicas e particulares, um conjunto complexo de unidades escolares de natureza e níveis diferentes, superpostas, hierarquizadas e ligadas entre si, por meio de suas relações de coordenação e subordinação. Esses sistemas são organizados “de cima para baixo”, das escolas superiores para as de nível básico.

Ademais, como já se deu indícios anteriormente, é necessário destacar que houve um momento histórico em que a escola apareceu como propriedade, como sistema. Tal momento foi fruto do processo de desenvolvimento econômico, que com a divisão social do trabalho¹⁵, a propriedade privada e a posse dos meios de produção, separam os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais. Conforme Brandão (1995), a posse e o poder econômico dividem também o saber entre os que sabem e os que não sabem. O controle sobre o saber ocorre por meio do *quê* se ensina e a *quem* se ensina, de modo que, através da educação erudita, da educação de elites, ou da educação oficial, o saber transforma-se em instrumento político de poder.

¹⁵ A respeito da divisão social do trabalho e seus efeitos sobre as relações sociais ver Smith (1996).

Mészáros (2008) também afirma que a educação institucionalizada, particularmente nos últimos 150 anos, tem servido integralmente a dois propósitos: i) oferecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva em expansão do sistema capitalista; ii) transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Visto desta forma, conforme Vieira (1994), pode-se dizer que o sistema de ensino desempenha duas funções vitais para a dominação na sociedade industrial para o controle dos dominados: a reprodução de classes e a reprodução da cultura dessa sociedade. Diante desse contexto, o processo de transmissão contínua do conhecimento, torna-se excludente para uns e includente para outros, pelo fato de padronizar os conhecimentos necessários. O sistema educacional inclui todos aqueles tidos como aptos, de acordo com seus procedimentos de seleção, concedendo-lhes a possibilidade de integrarem as condições vantajosas da classe alta e o poder na sociedade. Por outro lado, exclui os considerados inaptos, atribuindo-lhes falta de habilidades, de vontade, de capacidade, fraco desempenho nos estudos. Para incluir e excluir, o sistema educacional aparenta neutralidade, querendo convencer os inaptos de que de fato são inaptos, sujeitando-os voluntariamente à dominação.

Seguindo o que foi proposto por Reis Filho (2003), aceita-se que o fenômeno educacional, enquanto processo social, revela certos princípios gerais, orientadores de toda a ação pedagógica, tais como:

i) cada povo elabora seu sistema de educação a partir de sua estrutura e organização sociais. Não é possível separar o sistema de educação do contexto sociocultural do povo. Daí a necessidade de se verificar todo o contexto de desenvolvimento de uma sociedade, incluindo seus aspectos econômicos e políticos, suas tradições sociais e suas esferas de expressão cultural.

ii) Nenhum sistema de educação é arbitrário, de modo que mudanças no sistema de educação, supõem mudanças sociais paralelas, pois do contrário, as reformas estarão presentes apenas nos papéis, mas não nas instituições.

iii) A educação, entendida como um fato social, é secundária e decorre da estrutura social. A sociedade não se transforma somente pela educação, mas por outro lado, nenhuma transformação social profunda tem continuidade, se não se incorporarem no sistema educacional os valores e as normas da nova sociedade.

iv) As crises da educação são, antes de qualquer coisa, crises gerais e globais do sistema social. A ação educativa é também uma ação política.

Vejam-se as formulações de políticas de governo na área educacional, como é o caso da Lei de Diretrizes Básicas - LDB¹⁶ no Brasil, que atualmente apresenta um discurso voltado para a construção de um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades dos educandos que permitam a intervenção e transformação da realidade. Em tese, trata-se de uma educação voltada para o aprimoramento das capacidades individuais para conviver com os conflitos do mundo do trabalho, e ao mesmo tempo subsidiando a formação ética e cidadã do jovem, visando, sobretudo, as reduções das desigualdades socioeconômicas e de oportunidades. Será possível a aplicação das leis? Para Brandão (1995) as leis quase sempre são escritas por quem pensa que nem elas nem o mundo vão mudar um dia.

Acrescenta-se a esse debate os dizeres de Valente (1999, p. 18): “o homem constrói seu conhecimento estando em condições naturais diferentes, baseado a partir de imposições do meio”. Argumenta-se, então, que nesse processo cultural de aprendizado, obtém melhores resultados aquele que puder entrar em contato com o maior número possível de ferramentas facilitadoras no processo do aprendizado¹⁷.

¹⁶ Ver discussão apresentada na subseção 2.4 deste trabalho.

¹⁷ Apesar de se reconhecer as disparidades existentes entre sistemas de ensino, que acarretam no surgimento de uma diferenciação entre alunos e alunos, refletindo-se num quadro em que por um lado, poucos têm acesso a muitos meios, objetos e instrumentos de estudo, e por outro, uma grande maioria se aglomera em salas de aulas superlotadas, sofrendo todo o tipo de carência estrutural e sucateamento das instalações, dos instrumentos e dos equipamentos necessários no processo ensino-apredizagem, esse aspecto da escola no Brasil não será alvo de investigação neste presente trabalho.

Emir Sader, no prefácio da obra de Mészáros, oferece outra perspectiva e necessidade de se pensar em modificação do sistema de educação, ao deixar a seguinte pergunta: “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (SADER, 2008, p. 17).

Diante disso, fica a indagação: como será que o aluno da escola pública do século XXI no Brasil se vê como indivíduo: rico ou pobre social e humanamente? Será possível associar o que se aprende na escola com diferentes possibilidades de aplicações desses conteúdos na vida social, econômica, política e cultural? É também sobre essas diversas indagações secundárias que este trabalho se debruçou para tentar compreender como é o ensino da sociologia como disciplina na escola pública.

1.4. Sistema de educação no estado de São Paulo no período recente

Nesta subseção 1.4 pretende-se destacar os principais aspectos da política educacional denominada de São Paulo faz Escola – SPFE, que foi implementada no ano de 2008. É importante destacar que a LDB sempre ofereceu autonomia para que as escolas escolhessem seus projetos pedagógicos. Entretanto, com a implementação deste programa, observou-se uma centralização dos projetos pedagógicos das escolas paulistas, a partir da construção de materiais e instrumentos de avaliação para todo o estado.

Outro detalhe importante a frisar é que os documentos norteadores do ensino da sociologia para o ensino médio no país são: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM. Contudo, no estado de São Paulo há também a proposta curricular (Ciências Humanas) desenvolvido no bojo deste programa, que está em consonância com os objetivos delineados nos documentos nacionais.

No ano de 2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP constatou, por meio dos resultados obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB¹⁸ e pelo Exame Nacional do Ensino Médio –

¹⁸ O SAEB, conforme estabelece a portaria n.º 931 de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do

ENEM¹⁹, o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos. Com o intuito de melhorar essa situação e obter resultados satisfatórios, que refletissem um ensino de qualidade, foi traçado um plano de dez ações, dentre as quais, a proposta de um currículo para os níveis de ensino fundamental (ciclo II) e médio, fomentando a distribuição de material de apoio para discentes, docentes e gestores (SÃO PAULO, 2007, p. 2).

Segundo um dos documentos publicados pela SEE/SP (SÃO PAULO, 2008, p. 8), ao fomentar o desenvolvimento curricular, o Estado cumpre seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas paulistas funcionem como uma rede. Para atender a essa expectativa, a proposta curricular está centrada na elaboração dos seguintes subsídios indicados:

i) a divulgação deste referido documento básico, que apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo;

ii) um outro documento voltado para as orientações para a *gestão do currículo* na escola, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apoiam;

iii) um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores, que são os *cadernos do professor*, organizados por bimestre e por disciplina. Por meio desses cadernos, o Estado busca orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos (SÃO PAULO, 2008, p. 8-9).

Rendimento Escolar - ANRESC. A ANEB caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala em cada unidade da federação, voltada aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. A ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações; A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (BRASIL, 2005, p. 17).

¹⁹ O ENEM é uma prova criada em 1998 pelo Ministério da Educação, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior (BRASIL, 2009, p. 18).

De acordo com Catanzaro (2012), o SPFE é um programa centralizador e de caráter imperativo, pois propõe a utilização de um mesmo material em todas as unidades escolares do estado de São Paulo, como resposta à compreensão de que a má qualidade das mesmas estava associada à autonomia de planejamento pedagógico de cada professor, em seu trabalho solitário de definição de conteúdos e metodologias.

O programa contempla ainda outras medidas que reforçam esta constatação, pois os resultados obtidos pelos alunos no Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP²⁰ podem gerar bonificação para os professores e gestores. Além disso, os docentes são avaliados individualmente em provas baseadas nos conteúdos presentes nos cadernos.

Já para Paes e Ramos (2014), o SPFE pode ser caracterizado por um processo de centralização apenas em relação aos processos decisórios, enquanto que configura-se como um programa descentralizado em termos de execução, que fica sob a responsabilidade das escolas da rede, mais especificamente do professor.

Contudo, é preciso mencionar que, de acordo com Paes e Ramos (2014), essa política educacional seguiu uma linha muito similar à das políticas aprofundadas a partir de meados da década de 1990 no Brasil, em que se observou a definição de um novo pacto social, no qual o Estado tanto define as metas para a sociedade, bem como avalia os resultados desse processo. Cabe à sociedade executar tais metas, que seriam avaliadas e fiscalizadas pelo Estado²¹.

É importante notar que o SPFE foi implantado a partir de várias fases, envolvendo a criação, no ano de 2007, de um portal na internet, que tinha como finalidade receber relatos de professores da rede escolar sobre

²⁰ O SARESP corresponde a um instrumento de avaliação do desempenho dos alunos do estado de São Paulo que terminam o terceiro, o quinto, o sétimo e o nono anos do ensino fundamental, e a terceira série do ensino médio (SÃO PAULO, 2009, p. 7).

²¹ Esse processo amparou-se no movimento de reforma do Estado, aprofundado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, e que previa, dentre outras coisas, uma estrutura mais enxuta e com custos mais baixos de seu aparelho, e, por consequência, mais competitiva no cenário global, conforme recomendações do Banco Mundial e do chamado Consenso de Washington para os países em desenvolvimento (PAES e RAMOS, 2014).

experiências pedagógicas que pudessem contribuir para a construção do currículo. Depois, o programa começou a ser apresentado aos dirigentes de ensino, diretores, vice-diretores, coordenadores e professores coordenadores²² por meio de diversas videoconferências, encontros e palestras, preparando as escolas para sua implantação. Por conseguinte, o programa ganhou materialidade inicial nas escolas por meio de um projeto de ações de recuperação da aprendizagem, que ocorreu no início 2008, cuja intenção era que os alunos, nos 42 primeiros dias do ano letivo, período inicial de implementação do currículo, fizessem a reposição das estruturas de língua portuguesa e matemática, entendidas como essenciais para a interação com o restante da proposta (PAES e RAMOS, 2014, p. 56-57).

Em 2008 os professores receberam a primeira versão do *caderno do professor*, e após esse primeiro ano as escolas enviaram sugestões à SEE/SP, de modo que no ano seguinte novos materiais foram distribuídos às escolas para professores e alunos. E em 2009, o SARESP foi elaborado com base nesta proposta curricular de São Paulo. No ano de 2010, somente os alunos receberam novas remessas dos *cadernos*, e a proposta curricular passou a ser o currículo oficial do Estado de São Paulo. Em 2011 os *cadernos dos alunos* novamente foram atualizados e distribuídos às escolas (CATANZARO, 2012, p. 21-22).

Note-se que, para alguns autores, o *caderno* estabelecido desta forma, pode amarrar o professor e engessar qualquer iniciativa criativa no interior das escolas, já que não é uma proposta opcional, como o documento inicial parecia sugerir, mas obrigatória, uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de habilidades para obtenção de resultados mais elevados no SARESP (CIAMPI et al., 2008, p. 378).

Para Cantazaro (2012), ao detectar o baixo rendimento escolar dos alunos e entendendo que a escola não era suficiente para criar um projeto político pedagógico que melhorasse tal desempenho, o governo do Estado de São Paulo desenvolveu o SPFE, a fim de agir sobre a dificuldade dos professores e não dos alunos, produzindo materiais e instrumentos de análise

²² Esse profissional, criado pela resolução SE-88 de 19 de dezembro de 2007, foi colocado como elemento central para a implantação bem-sucedida da nova da nova proposta curricular nas escolas, na medida em que a SEE/SP o apresentou como seu representante dentro das escolas (PAES e RAMOS, 2014, p. 57).

que superassem, em alguma medida, a 'incompetência' técnica destes docentes.

Visto desta forma, há também autores que defendem que o trabalhador docente hoje se encontra num processo avançado de estranhamento quanto ao seu trabalho. Diante de tal constatação, pode-se até dizer que ele se encontra alienado na sua relação com o conhecimento que precisa transmitir e no processo de trabalho, que é controlado e gerenciado externamente, por instrumentos e conteúdos que não levam em conta a heterogeneidade de cada unidade escolar (RAMOS et al., 2010). A busca de uma melhor qualidade, mensurada em números e dados estatísticos, permitiu que o trabalho do professor sofresse uma intervenção enorme, sendo obrigado, por meio de mecanismos como os descritos acima, a abrir mão da elaboração autônoma de suas aulas, e adotar conteúdos prontos.

Por outro lado, Schrijnemaekers e Pimenta (2011)²³, afirmam que o princípio orientador geral da proposta do ensino de sociologia no projeto SPFE é a de que tal ensino deve visar ao desenvolvimento do aluno como ser humano, por meio de uma formação ética que propicie o aprimoramento de sua autonomia intelectual e de pensamento crítico como forma de prepará-lo para a cidadania. O aluno deve compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira, e desta forma a sociologia precisa propiciar as condições para o desenvolvimento de certa forma de pensar, já que o objetivo de um ensino nesse nível não é a formação de sociólogos, mas a construção de outro olhar sobre a sociedade brasileira e sobre o lugar do aluno na sociedade em que vive, por meio de ferramentas próprias à sociologia. Por essa razão, as autoras destacam que não há sentido em apenas trazer os mesmos conteúdos utilizados no ensino superior para os cursos de bacharelado em sociologia, ou adaptá-los para o ensino médio.

As autoras mencionadas acima apontam para algumas dificuldades encontradas na elaboração dos *cadernos*. A primeira dificuldade deriva do modo como a sociologia foi reintroduzida no currículo básico e do formato de sua implantação. As entradas e saídas nos currículos do ensino médio, como

²³ As autoras integraram a equipe responsável pela elaboração e pelo desenvolvimento dos cadernos de sociologia para professores e alunos das três séries do ensino médio, como parte do projeto SPFE.

se verá no próximo capítulo, produziram efeito negativo para a sociologia como disciplina do ensino médio. Em função disso, Schrijnemaekers e Pimenta (2011) apontam que ainda não há uma comunidade de professores, licenciados especificamente para lecionarem sociologia, que consiga atender à demanda da rede pública estadual de São Paulo.

Com efeito, a equipe de autoras, que orientou a elaboração dos *cadernos do professor*, apostou na necessidade de torná-los acessíveis para qualquer profissional que viesse a ser responsável por essa disciplina. Por essa razão, os conceitos, problemas, temas e conteúdos próprios à sociologia foram apresentados o mais gradual e claramente possível, dentro das limitações de formato e espaço impostas pela SEE/SP.

Outro ponto importante é o fato de que há poucas pesquisas que focam especificamente o ensino médio. Desse modo, durante a elaboração dos *cadernos*, a equipe de autoras encontrou dificuldades para encontrar materiais nomeadamente orientados para o jovem matriculado nesse nível de ensino. A maioria dos manuais destina-se ao ensino de sociologia para o ensino superior e não é adequada ao aluno do ensino médio, seja pelo vocabulário ou pelos temas de que trata (SCHRIJNEMAEKERS e PIMENTA, 2011, p. 413-414).

Sobre esta questão, Moraes (2003) também diz que tem sido constante nos debates sobre o ensino de sociologia a busca de definição de programas para a disciplina. A maioria dos trabalhos que discutem isso parte da constatação da falta de programas e de material didático.

Por fim, destaca-se que Schrijnemaekers e Pimenta (2011) afirmam que os *cadernos de sociologia* foram baseados em uma proposta aprovada pela SEE/SP e o material elaborado a partir dela não constitui, para os professores da rede pública estadual, um livro didático, e sim um conjunto de atividades sugeridas, que podem ou não ser aplicadas, a critério do professor responsável.

Acredita-se que a inclusão da sociologia nos currículos do ensino médio pode ampliar as possibilidades de inserção dos saberes das ciências sociais nos níveis de formação básica, contribuindo para uma participação mais efetiva do jovem nas discussões importantes levantadas por esta área. Resta saber se a sistematização do conteúdo a ser abordado em sala de aula por parte de um sistema educacional do Estado pode de fato contribuir para a

formação humana e cidadã do aluno, ou se apenas cumpre o papel de desenvolver habilidades para obtenção de resultados mais elevados nos sistemas de avaliação do país.

II. CAPÍTULO – DA SOCIOLOGIA

2.1 Introdução

A sociologia e seu ensino serão os temas deste segundo capítulo, abordando seu contexto nacional e a perspectiva teórica do conteúdo que deve ser ensinado nas salas de aula a partir do primeiro ano do ensino médio da escola pública paulista. Primeiramente, serão discutidas questões relacionadas à epistemologia da ciência sociológica, sua essência de ser, seu nascimento e suas especificidades no tocante ao seu ensino para a sociedade. Também serão mostrados os principais momentos históricos do ensino de sociologia no Brasil, sua importância para a sociedade, sua retirada e retorno na grade curricular pública. Também serão apresentados os documentos norteadores do ensino da sociologia, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e as orientações curriculares do Programa São Paulo faz Escola (já apresentado no capítulo I), no que se referem ao conteúdo de ciências humanas e suas tecnologias.

Pode-se dizer que o estudo do ensino sociológico é inspirado em ideias como as palavras citadas por Ianni (2011, p. 11): “o mundo moderno depende da sociologia para ser explicado, para compreender-se. Talvez se possa dizer que sem ela esse mundo seria mais confuso, incógnito”.

2.2 A sociologia e sua essência – nascimento e epistemologia

A sociologia nasce e desenvolve-se com o mundo moderno e reflete as suas principais transformações (IANNI, 2011, p. 11). Ela se contextualiza num momento de extrema ebulição social, refletindo mudanças jamais observadas na história da humanidade, que trouxeram grandes impactos na vida das pessoas, seja individual ou coletivamente. Tudo estava em mudança, desde a concepção religiosa, o governo, a forma de criar objetos, chegando até ao local onde se vivia e o modo de relacionamento com o outro.

Muitos aspectos necessitam ser aqui citados para se entender qual era o pano de fundo existente para o surgimento da sociologia. Ianni (2011) relata essa efervescência e mostra como a sociologia é fruto desse mundo e de suas mudanças:

O pensamento filosófico do século XVIII e começo do XIX compreende um conjunto de contribuições da maior importância para as ciências sociais em geral e a Sociologia em particular. O liberalismo, iluminismo, jacobinismo, conservantismo, romantismo e evolucionismo são algumas das principais manifestações do pensamento europeu desse tempo. São expressões da revolução cultural simbolizada nas obras de filósofos, cientistas e artistas como Rousseau, Kant e Hegel, Goethe, Beethoven e Schiller, Adam Smith, Ricardo, Herder e Condorcet, entre outros (IANNI, 2011, p. 12).

Embora haja uma multiplicidade enorme das correntes teóricas que cada um desses autores defende, bem como das suas divergências, para Ianni (2011) é inegável que no conjunto elas instituem algumas das condições epistemológicas do desenvolvimento das ciências sociais, em geral, e da sociologia, em especial. Foram transferidos ou traduzidos para o campo da sociedade, cultura e história os procedimentos adotados pelas ciências físicas e naturais. Há muitos trabalhos de sociologia, no passado e no presente, que ressoam perspectivas organicistas, evolucionistas, funcionalistas, etc. Por outro lado, novos procedimentos de reflexão também foram surgindo, dando espaços para sugestões epistemológicas apresentadas por Vico, os enciclopedistas, Herder, Rousseau, Hegel e outros.

Costa (1997) volta um pouco atrás e afirma que o renascimento, e enquanto movimento filosófico e artístico que se inicia no final do século XIV, foi muito importante por demarcar o momento de ruptura entre o mundo medieval – com suas características de sociedade agrária, estamental, teocrática e fundiária – e o mundo moderno urbano, burguês e comercial. Essas mudanças significativas formaram as bases do que viria a ser, séculos mais tarde, o atual mundo contemporâneo. Nas palavras da autora tem-se que:

A Europa medieval, relativamente estável e fechada, inicia um processo de abertura e expansão comercial e marítima. A identidade das pessoas, até então baseada no clã e na propriedade fundiária, vai sendo progressivamente substituída pela identidade nacional e pelo individualismo. A mentalidade vai se tornando paulatinamente laica – desligada das questões sagradas e transcendentais -, as preocupações metafísicas vão convivendo com outras mais imediatistas e materiais, centradas principalmente no homem (COSTA, 1997, p. 18).

Os dogmas e preceitos religiosos impostos pela igreja católica à sociedade começaram a ser questionados. Isso se deveu, em partes, aos

primeiros contatos que o homem europeu estabeleceu com povos de outros continentes (Ásia, África e América), que possuíam ritos e culturas diferentes, colocando em xeque o pensar vigente. A mudança de ideias foi estimulando o surgimento de indagações e de novas compreensões acerca do sagrado e do profano (COSTA, 1997, p. 20).

Para Hobsbawm (1977), um dos acontecimentos mais influenciadores dos séculos XV e XVI foi a expansão marítima realizada pelos europeus em direção aos novos povos. Respalhada e estimulada por todas as mudanças que estavam ocorrendo no continente europeu, a sociologia foi sendo formulada. Neste sentido, para este autor a sociologia também esteve apoiada no movimento Renascentista que rompeu com o pensamento teocentrista, colocando o homem no centro de suas observações.

Constata-se que neste momento histórico também está sendo assistida a instauração e a configuração de novas instituições políticas e sociais, que levam o homem, afastado da tutela da igreja e livre para pensar, a criticar a realidade que vivencia. O novo pensamento social surge desse processo de reestruturação de uma sociedade arcaica, a partir de ações e escolhas que culminaram na construção do mundo moderno ocidental.

Nascimento (2012) afirma que o importante sociólogo brasileiro Fernando de Azevedo²⁴ também considerava que os empreendimentos marítimos – realizados por Portugal e Espanha – e uma das fases da Renascença foram acontecimentos históricos que contribuíram para destacar a emergência da dúvida e da experiência como princípios norteadores dos métodos científicos, que depois serão empregados pelas ciências sociais.

Percebe-se pelo que foi discutido até aqui que fica difícil separar a sociologia das condições histórico-sociais de existência humana, nas quais ela se tornou intelectualmente necessária. Fernandes (1977) salienta que a sociologia não se afirma primeiro como explicação científica e, somente depois, como forma cultural de concepção de mundo. O que ocorreu foi o inverso, pois ela nasce e se desenvolve como um dos florescimentos intelectuais mais

²⁴ Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um educador e sociólogo brasileiro, que deixou contribuições importantes para a institucionalização da sociologia no Brasil. Mais detalhes sobre as suas obras e seu pensamento podem ser vistos em Alves (2010) e Nascimento (2012).

complicados das situações de existência das sociedades industriais e de classes. Até o seu progresso se faz sob a pressão das exigências dessas situações de existência, que impulsionaram o pensamento prático e o teórico. Complementariamente, Fernandes (1977) apresenta o conhecimento sociológico alinhado com a ação:

Conservadores, reformistas ou revolucionários, aspiravam fazer do conhecimento sociológico um instrumento de ação. E o que pretendiam modificar não era a natureza humana em geral, mas a própria sociedade em que viviam (FERNANDES, p. 11-12, 1977).

Por conseguinte, outro movimento importante para o pensamento sociológico foi o iluminismo, caracterizado fundamentalmente pelo seu impacto global, com aspecto filosófico, político, social, econômico e cultural. Ele foi primordial para a consolidação de um novo período, o período moderno ocidental, pois rompeu de uma vez por todas com as ideias e comandos da esfera religiosa, instigando o pensamento racional e as novas ideias que pudessem favorecer as mudanças já em andamento. Segundo Ianni (2011):

Na sociedade moderna, o homem abandonou a tradição e a religião, Deus e o diabo. Intelectualiza-se de tal maneira que desencanta o mundo de visões e fantasmas. Afugenta, confina ou domina a incerteza, o desconhecido, o incógnito. Considera-se senhor do próprio destino. Substitui a tradição e a religião pela razão. A razão pode captar, compreender, explicar e ordenar o mundo. Mais do que isso, confere forma e sentido ao mundo, retirando-o do limbo – limpo. “O que é racional é real e o que é real é racional”, diz Hegel, inaugurando uma face do mundo moderno, da modernidade (IANNI, 2011, p. 25).

Com efeito, o pensar a respeito do mundo e do indivíduo, agora reconhecido como tal, é que impulsionou o nascimento das chamadas ciências sociais, grupo de conhecimentos da ciência que reúne além da sociologia²⁵, a economia, a filosofia, a antropologia, a ciência política, a história, a geografia, entre outras. Foi neste cenário de profundas mudanças sociais, que nasceu a sociologia, classificada como área de conhecimento, despontada posteriormente aos acontecimentos que culminaram no surgimento da sociedade atual, ou seja, nascida como resultado de suas revoluções.

²⁵ O nome de sociologia a esta ciência foi dada por August Comte, filósofo francês, e teórico do positivismo.

Durante todo o seu processo de desenvolvimento histórico, a humanidade observou e refletiu sobre a sociedade e sobre os grupos nos quais viveu. Contudo, apesar disso, a sociologia é uma ciência moderna (BOTTOMORE, 1978, p. 15). Trata-se de uma ciência imatura, em formação, com proposições ousadas e que pretende ser o ramo científico voltado não apenas para o conhecimento dos fatos, mas do ideal social. A complexidade que reveste a sociologia exige não somente estudos sérios e contínuos, como também e, sobretudo, o sacrifício de toda ideia preestabelecida, o abandono de todo preconceito (AZEVEDO, 1958, p. 3).

Diante do exposto, pode-se dizer que o objeto de análise da sociologia são os fenômenos sociais, ou seja, são os fatos sociais²⁶. Dito de outra forma, a sociologia procura estudar o ser humano, suas relações sociais, as mudanças que ocorrem nessas e dessas relações, suas instituições e estruturas, e como este ser se constitui da e na sociedade. Além disso, pelo modo como estuda os assuntos relacionados ao homem, busca diferenciar o pensamento científico elaborado do senso comum, trazendo respostas sobre o humano e suas concepções de mundo (GALLIANO, 1981).

Apesar desta definição, Florestan Fernandes (1970) problematiza a questão ao dizer que - a maneira mais simples de enunciar o objeto da sociologia consiste em descrevê-la como “a ciência que estuda os fenômenos sociais” -. Entretanto, no mesmo texto, o citado autor salienta que essa simples maneira de representar o objeto da sociologia é tosca e serve apenas como ponto de partida, pois a caracterização do que é “social” não interessa como objeto apenas à sociologia, visto que as questões ligadas aos processos da vida estão identificadas entre várias espécies de seres vivos, e isso interessa também à biologia, à psicologia e à antropologia. Desse modo, ele ressalta que:

o que particulariza o estudo a contribuição da sociologia é que ela lida com os “fenômenos sociais” no plano em que eles podem ser descritos, objetivamente, através de propriedades da porção social do meio ambiente dos organismos e dos processos que nela ocorrem (FERNANDES, 1970, p. 20).

²⁶ A definição de fato social depende da concepção que se tenha da sociedade humana. Santos (1966) adverte que para alguns estudiosos, os fatos são de natureza mecânica; para outros, de natureza biológica; para outros, de natureza psicológica, etc.

Além disso, o sociólogo deve estudar não apenas o ser humano e suas relações sociais, bem como definir o nível de complexidade alcançado pelas diferentes manifestações sociais. Ainda de acordo com as palavras deste autor, ao sociólogo:

Compete-lhe, especificamente, estudar os comportamentos sociais em si mesmos, ou seja, como parte de uma rede de interdependências e de interações sociais, característica da espécie de organismos considerados. Portanto, o sociólogo opera em um plano altamente complicado e abstrato, isolando e analisando relações que definem, de modo imediato o nível de complexidade alcançado pelas diferentes manifestações da vida social entre os seres vivos (FERNANDES, 1970, p. 20).

Desta feita, a sociologia estuda os acontecimentos, as causas, as consequências, agregações ou as associações que se dão nas relações estabelecidas entre os indivíduos organizados socialmente. Ou seja, em outras palavras: a ordem social, inerente às diversas modalidades de manifestação organizada da vida, oferece ponto de referência através do qual os fenômenos sociais devem ser descritos sociologicamente (FERNANDES, 1970, p. 21).

Sobre o papel que a sociologia desempenha, Tomazi (2010), usando a visão de Bourdieu mostra o seguinte:

Para Pierre Bourdieu, sociólogo francês contemporâneo, a Sociologia, quando se coloca numa posição crítica, incomoda muito, porque, como outras ciências humanas, revela aspectos da sociedade que certos indivíduos ou grupos se empenham em ocultar. Se esses indivíduos e grupos procuram impedir que determinados atos e fenômenos sejam conhecidos do público, de alguma forma o esclarecimento de tais fatos pode perturbar seus interesses ou mesmo concepções, explicações e convicções (TOMAZI, 2010, p. 8).

Goldmann (1974) refere-se ao caráter histórico da sociologia ao afirmar que “sociologia não pode ser concreta se não for histórica, do mesmo modo, a história, se pretender ultrapassar o simples registro dos fatos, tornar-se-á necessariamente explicativa, a saber, numa medida maior ou menor, sociológica” (GOLDMANN, 1974, p. 2).

Sendo assim, é como revelado por Marx ao longo de toda sua obra, de que o homem constrói seu mundo com sua prática laboral e se constrói simultaneamente, criando o que nas palavras de Fernandes (1970), são os fenômenos sociais, que se configuram como o combustível que move a sociedade, esta organização da vida que será sempre tomada como o objeto

de estudo sociológico, pois está constantemente em ação de agregação ou associação como prolongamento na organização dos processos da vida, de necessidade vital. Ademais, como ela é um organismo que está sempre em um processo contínuo de mudança, o contexto do processo histórico acaba por ser determinante dos conteúdos sociológicos.

2.3 A sociologia contemporânea no Brasil

De acordo Com Liedke Filho (2005), o início do período da sociologia contemporânea no Brasil corresponde à fase de emergência da sociologia científica, que buscava, sob a égide do paradigma estrutural-funcionalista, a construção de um padrão de institucionalização e prática do ensino e da pesquisa em sociologia, semelhante ao dos centros sociológicos dos países mais desenvolvidos.

A institucionalização acadêmica da sociologia no Brasil ocorreu durante a década de 1930, com as implantações da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e da Seção de Sociologia e Ciência Política da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (1934). Essas tentativas pioneiras, de relacionar o ensino e a pesquisa em sociologia, ainda que limitadas em ambas as instituições, marcam o início da chamada etapa da sociologia científica, a qual viria a ter seu apogeu no final dos anos de 1950.

Despontam nesse período os intelectuais conhecidos como a *geração de 30*, cujos expoentes foram Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda e Fernando Azevedo. Caio Prado Júnior, iniciou seus estudos a partir de uma historiografia de caráter social, em que procurava formalizar o método marxiano na análise de realidade social do país. Sérgio Buarque de Hollanda voltou-se para a crítica cultural e literária, e foi um dos primeiros autores brasileiros a utilizar o instrumental tipológico de Max Weber na sua investigação histórica e social. Fernando de Azevedo era o representante típico da intelectualidade simultaneamente aristocrática e humanista, que unia ensaios liberais e moderadamente socialistas. Quanto à Gilberto Freyre, sua formação intelectual foi impactada por uma pós-

graduação nos Estados Unidos, tendo sofrido influencia marcante de Franz Boas (COSTA, 1997, p. 175-176).

Nesta década de 1930, segundo Costa (1997), o estudo sistemático e inicial da sociologia é marcado pela oposição ao caráter genérico que a área de “humanidades” adquirira na formação de engenheiros, médicos e advogados. Também pretendia diferenciar esse conhecimento, por seu cientificismo e pragmatismo, daquele apropriado pelo Estado. Foi nesse período que se desenvolveu as bases para que outros nomes da sociologia começassem a desenvolver as suas pesquisas já no fim da década de 1940, como Florestan Fernandes, Maria Isaura Pereira de Queiroz, entre muitos outros.

Para Liedke Filho (2005) a ambiguidade pela qual a elite tratou as ciências sociais, acabou implicando em algumas condições institucionais e financeiras desfavoráveis para o desenvolvimento de recursos humanos e para a criação, expansão e consolidação de centros de pesquisa e mercado de trabalho para sociólogos no Brasil. Contudo, se por um lado, essas circunstâncias do Estado Novo representaram um obstáculo ao florescimento das atividades de ensino e pesquisa em sociologia, a redemocratização de 1945 e principalmente a mobilização político-ideológica dos anos 1950 e 1960 criaram condições favoráveis à expansão dessas atividades.

Complementando essas informações, pelas palavras de Candido (2006) observa-se que:

No Brasil, podemos distinguir nitidamente, na evolução da Sociologia, dois períodos bem configurados (1880-1930 e depois de 1940), com uma importante fase intermédia de transição (1930-1940). No primeiro, é praticada por intelectuais não especializados, interessados principalmente em formular princípios teóricos ou interpretar de modo global a sociedade brasileira. Além disso, não se registra o seu ensino, nem a existência da pesquisa empírica sobre aspectos delimitados da realidade presente. Depois de 1930 ela penetra no ensino secundário e superior, começa a ser invocada como instrumento de análise social... O decênio de 1930, rico e decisivo, pode ser considerado fase transitória para o atual período que, iniciado mais ou menos em 1940, corresponde à consolidação e generalização da sociologia como disciplina universitária e atividade socialmente reconhecida...(CANDIDO, 2006, p. 271).

Na década de 1950 dois importantes pensadores se destacaram: Florestan Fernandes e Celso Furtado. O primeiro foi discípulo de Fernando de Azevedo e procurava unir teoria à prática. Nesse sentido, sua obra foi bastante influenciada por Marx. Já o segundo, propôs uma interpretação da realidade econômica do subdesenvolvimento (COSTA, 1997, p. 180-181).

Outro aspecto importante de ser ressaltado é o fato de enquanto os cientistas sociais do período entre 1930 e 1960 defendiam a importância da institucionalização da sociologia nas escolas, como fator de consolidação dessas ciências no país, para os cientistas sociais posteriores à esse período, a expansão e a consolidação dessas ciências não possuía vínculos com a institucionalização no campo escolar. A sociologia da educação foi sendo deixada para os educadores (MORAES, 2003, p. 9). Vale lembrar que o confronto entre a universidade, os estudantes e o regime militar levou a muitos embates físicos, manifestações, ocupações, espancamentos e mortes. Os principais nomes da sociologia foram aposentados e impedidos de lecionar no país (COSTA, 1997, p. 183).

Moraes (2003) afirma que entre 1942 e 1982, a sociologia esteve fora ou foi opcional nos cursos secundários e de segundo grau, não constituindo fator de indução de elaboração de propostas programáticas ou livros didáticos. Foi somente após a lei nº 7.044/82, é que houve o gradual retorno da sociologia ao segundo grau, fomentando novos debates acerca de conteúdos e materiais didáticos. Esse retorno ocorreu de forma pontual em alguns estados.

O ano de 1996 torna-se importante para a educação brasileira, pois pela lei 9.394/96, a sociologia conjuntamente com a filosofia é nomeada claramente oficial como disciplina escolar, apesar de o tratamento a ser dado a ambas permanecer obscuro. Todavia, no ano de 1997, começou a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei - PL de n. 3.178/97, que visava a alteração do artigo 36 da LDB, dando-lhe uma redação menos ambígua, propondo explicitamente que a filosofia e a sociologia fossem disciplinas obrigatórias no ensino médio. Esse projeto foi aprovado na Câmara e seguiu para o Senado, onde recebeu o n. 09/00 e foi aprovado em 18 de setembro de 2001. Menos de um mês depois, Fernando Henrique Cardoso, o então presidente da república, vetou integralmente a proposta com a justificativa de que a inclusão da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio

implicaria em elevados ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas (MORAES, 2011, p. 369).

Desse modo, a obrigatoriedade da disciplina de sociologia nas três séries de ensino médio nas escolas foi estabelecida apenas na Lei nº 11.684/2008. Note-se que, a reintrodução obrigatória do ensino desta disciplina no currículo nacional é parte de uma política pública para a educação, que tem gerado um enorme debate no meio acadêmico, escolar e na sociedade civil num período recente do Brasil (OLIVEIRA, 2013, p. 167).

Finalmente, note-se que a lei educacional brasileira procura garantir no ensino médio a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, cabendo, de maneira equivocada, à sociologia e à filosofia, o desenvolvimento do domínio dos conhecimentos necessários para a prática da cidadania (BRASIL, 2014, p. 37)

III. CAPÍTULO – O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA

3.1 A pesquisa

O levantamento de dados e de informações desta pesquisa ocorreu em uma sala de aula, envolvendo uma turma de alunos ingressantes no ensino médio de uma escola pública do Estado de São Paulo, localizada na cidade de Piracicaba. O período de coleta se deu durante os meses de maio e junho de 2013 e se fundamentou nas seguintes ações e em seus respectivos instrumentos:

i) entrevista com o professor da disciplina de sociologia, a partir de um roteiro semi-estruturado;

ii) levantamento de informações socioeconômicas dos alunos, com a utilização de um questionário (ANEXO A);

iii) participação nas aulas, para o registro das observações a respeito do ensino da sociologia. Nesta etapa, foram utilizados recursos de: videogravação, audiogravação e diário de campo, que serviram de base para o registro das relações de ensino no ambiente escolar da turma investigada.

É importante destacar que a escola pesquisada para este trabalho foi escolhida através de sorteio. As unidades escolares que fizeram parte do processo de escolha tinham que ter alguns requisitos, tais como: possuir classes do ensino médio no período diurno; pertencer a rede estadual de ensino; ter como professor da disciplina de sociologia alguém com formação em sociologia ou ciências sociais. A lista de escolas foi fornecida pela diretoria de ensino, via correio eletrônico.

Após a seleção da unidade escolar, foi pedida à direção da mesma, a autorização para a realização do projeto, de modo que o pesquisador pudesse participar das atividades escolares em sala de aula. Após o aceite da gestão escolar, foi possível participar de um conjunto de doze aulas, bem como aplicar outros instrumentos de coleta de informações, como a entrevista com o professor e o levantamento de informações socioeconômicas e culturais dos

alunos. Das doze aulas assistidas e monitoradas, foram selecionadas três aulas para a análise nesta dissertação. As datas e os temas abordados nas três aulas foram: 15 e 16 de maio de 2013 - O que é alienação?; 22 de maio de 2013 - O processo de socialização. As entrevistas com o professor e os alunos aconteceram em outras datas: no dia 29 de maio o professor foi entrevistado e o perfil dos alunos foi levantado no dia 12 de junho. É válido destacar que no intervalo de 19 de abril a 10 de maio estava ocorrendo uma greve parcial dos professores do estado de São Paulo, o que indiretamente afetou a programação inicial desta pesquisa, que teve que atender a reorganização da agenda escolar e do professor.

Optou-se pela seleção de um professor que fosse formado em sociologia ou ciências sociais buscando um docente com conhecimento mais profundo no assunto. Reconhece-se que outros docentes formados em outras áreas correlatas também podem possuir tais conhecimentos. Pois, entre os professores das escolas consultadas e que atendiam alguns critérios desta pesquisa, foram encontrados, psicólogos, historiadores, geógrafos e assistentes sociais na prática docente da sociologia.

Sendo a sociologia uma ciência demasiada nova, nascida na era moderna, separada das ciências naturais e da filosofia e tendo como uma de suas tarefas a superação da opinião de senso comum para a científica sobre o mundo e seus processos sociais, é que esta disciplina requer uma profunda análise crítica. Pois, a sociologia não busca separar o indivíduo, mas sim situá-lo como parte do mundo e seus fenômenos, daí sua importância, proporcionar uma formação para a crítica e para a cidadania.

3.2 A escola

Na unidade escolar selecionada neste estudo são oferecidos os cursos de ensino fundamental regular – Ciclo I, do 1º ao 5º ano escolar, ensino fundamental regular – Ciclo II, do 6º ao 9º ano escolar e ensino médio regular. No período vespertino, horário da manhã, há salas com turmas do ensino fundamental II e ensino médio, à tarde, há salas do ensino fundamental I e ensino fundamental II, no período noturno funcionam salas com o ensino médio regular.

O prédio escolar dispõe de dois pavimentos: térreo e superior, sendo que o térreo possui dois blocos. A construção do prédio é antiga, as paredes são altas, e as portas e janelas são grandes. A frente da escola é cercada por grades de ferro e os fundos por paredes de tijolos. E cercada no bairro por casas que em sua maioria são de construções antigas, prevalecendo as características da época. Há ainda muitas casas de comércio no bairro.

A escola conta com diversas dependências, que são utilizadas para secretaria, direção, coordenação, laboratórios, biblioteca, cozinha, banheiros, salas para reuniões, áreas de esportes, áreas de socialização entre outros, adiante serão destacados alguns aspectos de algumas instalações que podem indiciar algo sobre o ensino nesta unidade.

A escola conta com a seguinte equipe gestora: 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 coordenador de Ensino Fundamental I, 01 coordenador de ensino fundamental II, 01 coordenador de Ensino Médio, 06 técnicos-administrativos, 06 técnicos-operacionais, e um corpo docente com mais de 20 professores, atuantes nos três ciclos educacionais.

3.3 O professor

Como já foi dito, o professor foi selecionado para esta pesquisa por conta da sua formação acadêmica em ciências sociais. O primeiro contato com ele aconteceu somente após a autorização da unidade escolar para a realização da mesma. Ele é professor da disciplina de sociologia em todas as turmas do ensino médio, nos períodos diurno e noturno.

Após a explicação do objetivo da pesquisa, houve a aceitação imediata por parte do docente. Com efeito, a ele foi indagado sobre qual turma seria a mais apropriada para a realização da pesquisa, e após uma pequena consulta em seus diários, ele indicou o 1º ano A, por ser o mais numeroso entre as três suas turmas do 1º ano do ensino médio diurno. Ademais, a entrevista com o professor ocorreu no final do mês de maio do ano de 2013, em um local fora da escola e que não coincidiu com o horário de suas aulas. Como já dito anteriormente, a ele foram feitas perguntas semi-estruturadas, que posteriormente foram transcritas e textualizadas.

Note-se que essas etapas permitiram uma reflexão sobre a formulação dos textos com base na compreensão da oralidade durante a transcrição. Por transcrição entende-se a passagem da entrevista ou gravação do conteúdo gravado em fita para o papel, anotando-se todos os seus lapsos, repetições, vacilos e inclusive as perguntas do entrevistador. Por textualização entende-se a etapa na qual se possam suprimir as perguntas ou eventuais intervenções e agregá-las ao corpo texto, realizando pequenas reorganizações, possibilitando que o texto se torne rápido e fácil de entendimento ao leitor. Como define Meihy (2000): o texto passa, pois a ser de domínio exclusivo do colaborador, assumindo, como personagem único, na primeira pessoa (MEIHY, 2000, p. 90). Ainda a esse respeito, Meihy (1991) discorre:

recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra, [...] tem como fito trazer ao leitor a aura do momento da gravação (MEIHY, 1991, p. 30-31)

Essa estrutura de entrevista foi adotada partindo de questionamentos básicos da questão de investigação. Essa forma de pesquisar segue a definição elaborada por Trivínos (1987):

a entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINÓS, 1987, p. 146).

A seguir estão as perguntas e respostas desse encontro.

1 - Por que você optou em graduar-se em ciências sociais?

R: Quando entrei no curso de ciências sociais foi um tanto pela oportunidade. Quem me despertou o interesse pelo curso foi um amigo (Tuim), pois enquanto fazíamos inscrição para o vestibular da UNICAMP me convenceu a colocar o curso como primeira opção e, aliás, me alertou para a

sua existência. Até então meu desejo era fazer o curso de filosofia. Porém, com a explicação que ele me deu sobre a graduação em ciências sociais fiquei animado com a proposta. Não passei na UNICAMP, porém, pela nota no ENEM pude fazer inscrição pelo PROUNI no curso de ciências sociais no Instituto Superior de Ciências Aplicadas - ISCA, em Limeira. Hoje falo que o dia da inscrição para a UNICAMP foi marcante para a escolha do curso de ciências sociais e não me arrependo da escolha, ainda gosto muito de filosofia, mas me apaixonei pelas ciências sociais.

2 - O que você pensa da sociologia?

R: Acredito que a sociologia é uma ciência importante para compreender o estar e viver no mundo. O pensar sociológico - assim como os demais pensamentos científicos - nos permite ir além das primeiras visões e respostas dadas, nos leva ao questionamento dos fatos cotidianos e faz desse questionamento a sua base de observação e análise do mundo. Acredito que o desenvolvimento do olhar sociológico nos ajuda a romper com preconceitos, crenças de superioridade infundadas, violências simbólicas, entre outros problemas que afligem as sociedades.

Quando se percebe a importância do olhar sociológico nota-se também o valor de compreender o Outro, não rechaçar violentamente suas diferenças. Como aprende-se a olhar as diversidades culturais como parte integrante da humanidade, o rompimento com o etnocentrismo se faz experiência cotidiana. Embora a sociologia tenha esse papel de "abrir a cabeça" humana para enxergar as diferenças e os fatos cotidianos, o sociólogo não está além do bem e do mal, como também não está imune a agir de maneira equivocada.

3 - O que você pensa a respeito da sociedade?

R: O ser humano é um ser social. É por meio de suas relações sociais e experiências cotidianas que o ser humano constrói sua(s) identidade(s). Por isso, pensar a sociedade é importante. No caso da sociedade em que vivemos, acredito que ela vem gerando um mal estar social. É uma sociedade que individualiza todos os problemas cotidianos e as pessoas não vêm

apresentando críticas acerca dessa situação, aceitando a culpa como se fosse sua. Por exemplo, é comum perceber o mal estar de professores que se inferiorizam e questionam sua competência sem conseguir enxergar que a resolução dos problemas da educação não é uma simples mudança de atitude do professor, mas um problema social e estrutural que remete à corrente negação e questionamento social da importância da escola enquanto instituição de ensino nos remete também a pensar a estrutura das escolas na atualidade - não acompanhando o mundo das informações rápidas e "fáceis", das tecnologias, da necessidade de explicação cada vez mais inter, multi e transdisciplinar -, além de outros problemas. Porém, como vemos a responsabilização individual dos problemas sociais, as pessoas sentem-se cada vez mais desencaxados, inseguros, como se estivessem em um navio à deriva - sem bússola e com o céu nublado, impedindo sua orientação. Citarei duas músicas como base, porém, poderia falar de muitas mais sobre o assunto e que representam um pouco dessa situação.

1ª música

Título da Música – Só o Fim

Cantada por: Camisa de Vênus

Composição: Marcelo Nova / Karl Hummel / Gustavo Mullem

Se o chão abriu sob os seus pés
E a segurança, sumiu da faixa
Se as peças estão todas soltas
E nada mais encaixa
Ôh, crianças! Isso é só o fim
Isso é só o fim
Algo que você não identifica
Insiste em lhe atormentar
Você implora por proteção
Não sabe como vai acabar
Ôh, crianças! Isso é só o fim
Isso é só o fim

Ôh, crianças! Isso é só o fim
 Isso é só o fim
 Esse calor insuportável
 Não abrandando o frio da alma
 A vida já não é tão segura
 E nada mais lhe acalma
 Ôh, crianças! Isso é só o fim
 Isso é só o fim
 Sempre acordado angustiado
 E apressado vai a rua
 Mas mesmo assim acordado
 O pesadelo continua
 Ôh, crianças! Isso é só o fim
 Isso é só o fim
 Oh, senhoras! Isso é só o fim
 Isso é só o fim

2ª música

Título da Música – Século XXI

Cantada por Raul Seixas

Composição: Raul Seixas e Marcelo Nova

Há muitos anos você anda em círculos
 Já não lembra de onde foi que partiu
 Tantos desejos soprados pelo vento
 Se espatifaram quando o vento sumiu
 Você vendeu sua alma ao acaso
 Que por descaso tava ali de bobeira
 E em troca recebeu os pedaços
 Cacos de vida de uma vida inteira
 Se você correu, correu, correu tanto
 E não chegou a lugar nenhum
 Baby oh Baby bem vinda ao Século XXI

Você cruzou todas as fronteiras
Não soube mais de que lado ficou
E ainda tenta e ainda procura
Por um tempo que faz tempo passou
Agora é noite na sua existência
Cuja essência perdeu o lugar
Talvez esteja aí pelos cantos
Mas está escuro pra poder encontrar
Se você correu, correu, correu tanto
E não chegou a lugar nenhum
Baby oh Baby bem vinda ao Século XXI

4 – Qual é a sua visão sobre a escola?

R: As escolas são espaços complexos de se analisar. São muitas possibilidades e caminhos para refletirmos sobre elas. Acredito que alguns pontos são importantes de ressaltar. A escola como vemos hoje cresce correlatamente à fábrica, tendo conexões as duas instituições. Como escreveu Clovis Nicanor Kassick:

Esta organização escolar se sustenta, principalmente, através de recompensas, punição, competição e delação, como forma de subjugar não só as vontades mas também o modo de vida e o *modus operandi*, necessário a transformação da produção individual artesanal na produção coletiva da fábrica (KASSICK, 2002, p. 88).

Ainda hoje encontramos essa correlação. No momento em que o capital chama as pessoas para participarem de processos decisivos referentes ao como fazer na fábrica - que fique bem claro que a parte do o que fazer ninguém é chamado para decidir coletivamente -, prezando para o seu trabalho o ser que é criativo, que dá propostas, conhecido hoje como colaborador pró-ativo, pede-se à escola que desenvolva essas características nos jovens. Cada vez mais crescem os discursos acerca do papel da educação para o desenvolvimento de seres participativos, críticos, autônomos. Seria loucura pensar que o Estado quer desenvolver a sua queda. Indivíduos realmente críticos, participativos, autônomos trazem consigo o questionamento da ordem

estabelecida e das resoluções empurradas pelo Estado à população. Ou seja, formá-los, do ponto de vista da emancipação humana, significaria o Estado desenvolver suas noites de insônia e sua própria cova. Por isso, o que se vê no discurso do protagonismo é mais um pedido para que o jovem participe no como fazer, mas jamais no o que fazer. Reproduzindo a ideia de alienação de Marx dentro da escola. Silvio Gallo nos lembra que, a reprodução ideológica e a afirmação da ordem instituída se dá mais no plano das metodologias de ensino usadas e da organização escolar do que nos conteúdos.

(...) o que importa não é tanto o que é ensinado, mas como esse assunto – ou outro qualquer – é passado para os alunos, através de que tipos de atitudes, de que estrutura sócio-escolar, de que tipo de relacionamento entre alunos, entre esses e o (s) professor (es), a comunidade escolar etc (GALLO, 1999, p. 196-197).

Por essas e outras, não creio num poder revolucionário da escola pública estatal.

Acredito que se a sociedade se organizar e criar escolas diferentes, com outras propostas e organização, pode-se fazer da escola um espaço de livre pensamento, de autonomia, de participação, etc. Porém, nos moldes em que está, serve mais ao capital, ao estado e suas ideologias. Mesmo que nós professores nos levantemos, ainda assim será um escola estatal e a corda estoura do lado mais fraco. Dentro da estrutura é mais fácil cutucar. Revolucionar? Não creio.

Quer uma escola diferente? Construa-a sem rabo preso, favores ou jeitinhos.

5 - O que você me diz sobre o conceito de alienação?

R: A alienação se efetiva na prática. Todas as sociedades nos dão visões de mundo particulares e sem elas não veríamos o mundo como o vemos. Se quero controlar, dominar, o que é preciso? O melhor meio não é utilizar a força, mas fazer com que as pessoas acreditem em tudo o que falo. Ou seja, o melhor caminho é a produção de consenso. O ser humano possui a incrível capacidade de pensar e agir sobre o mundo de maneira consciente,

mas existem riscos ao valorizar a liberdade de pensamento e ação, o risco da dissensão, da construção do contrário.

Se você quer manter-se no poder, manter as coisas como estão, é importante retirar das pessoas o desejo de ir além do que está posto como certo. Por isso, uma questão muito interessante nos discursos de quem está no poder é a naturalização da realidade. Se eu convenço as pessoas que o ser humano naturalmente é mal, que as desigualdades sociais são naturais, eu praticamente tiro delas o direito de sonhar e, conseqüentemente, buscar outras vias. Pelo processo de convencimento eu acabo com a insurgência e a dissensão.

6 - O ensino da sociologia possibilita ao aluno a formulação de um pensamento crítico sob o conceito de alienação?

R: Sim, o ensino da sociologia possibilita ao aluno a formulação de um pensamento crítico, ainda mais sob o ensino do conceito de alienação. Porém, dificilmente resolverá todo o problema relativo ao tema. Toda sociedade cria enquadramentos, padrões e, por meio deles, alienam-se seres humanos e aí, o que eu consigo ver está limitado a o que me permitem ver. O tempo de trabalho do professor de sociologia com os jovens nem se compara com as horas em que os mesmos ficam em frente à TV, ao computador, recebendo ideologias e afirmações prontas. É incrível, se você perguntar para um aluno que faz técnico em administração, você verá que o jovem descobre quem foram Taylor e Ford e reproduzem o discurso de que foram pessoas que ajudaram grandemente para o desenvolvimento do trabalho e da humanidade, sendo assim, mais importantes que os seus professores da escola. Porém, no curso, é negado aos mesmos entender a divisão do trabalho, como essa divisão explora, aliena, desumaniza o ser humano. Mas, porque eles têm mais facilidade mesmo tendo aulas de ao menos dois pontos de vista antagônicos - um na aula do curso técnico e outro nas aulas de sociologia sobre o trabalho, segundo a percepção de Marx, por exemplo - de reproduzir a visão do curso técnico. É porque o discurso deste último - financiado pelo grupo de poder hegemônico - está muito mais ligado a tudo o que vamos ouvindo desde crianças e do que somos bombardeados a cada hora.

O professor pode até trabalhar o conceito de alienação, desenvolver com os jovens um conhecimento apurado do tema, porém, enquanto o professor fala por alguns minutos na semana, a sociedade, os meios de comunicação, outros professores, a forma como a escola se organiza, etc. estão conversando e agindo sobre eles todos os dias e, se possível fosse, toda hora.

3.4 Os alunos

3.4.1 Os alunos e a sala de aula

A turma pesquisada tem 34 alunos matriculados, com média de idade entre 15 e 17 anos. São oriundos de diversos bairros da cidade de Piracicaba, alguns deles próximos da unidade escolar, outros, um tanto distantes. Sobre esses jovens o questionário socioeconômico aplicado nos dias 12 e 13 de junho pode revelar diversos aspectos tanto na esfera pessoal, familiar, econômica e cultural. Entende-se que o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais. Participaram deste questionário apenas 29 alunos. As informações sistematizadas encontram-se na próxima seção 3.4.2.

3.4.2 Quem são esses alunos?

Na perspectiva de se construir um conhecimento da situação concreta da classe, e a fim de se conhecer a constituição familiar, social, econômica e cultural dos alunos pesquisados é que esse questionário foi proposto. Ele também serve para mostrar que o jovem de uma escola pública de Piracicaba, muito se parece com o jovem do Brasil, na medida em que essas informações podem ser comparadas com pesquisas de maior abrangência, municipal ou até nacional.

Em termos de gênero, há uma predominância de meninos, já que apenas 41% dos alunos são do sexo feminino, como ilustra o Gráfico 1.

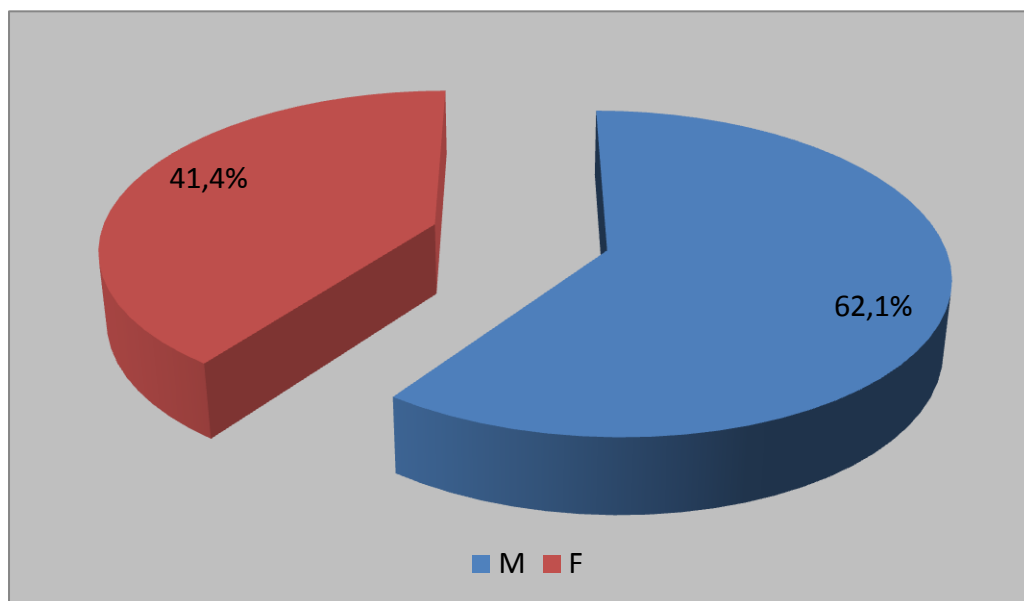


Gráfico 1 – Distribuição percentual dos alunos entrevistados segundo o sexo

Fonte: Elaboração própria

A idade média da turma é de 15,7 anos. Contudo, mais da metade da turma tem 15 anos de idade, e outros 31% já estavam com 16 anos no momento da pesquisa. Apenas 1 pessoa, representando 3,4% do total de entrevistados, tinha 22 anos (Gráfico 2).

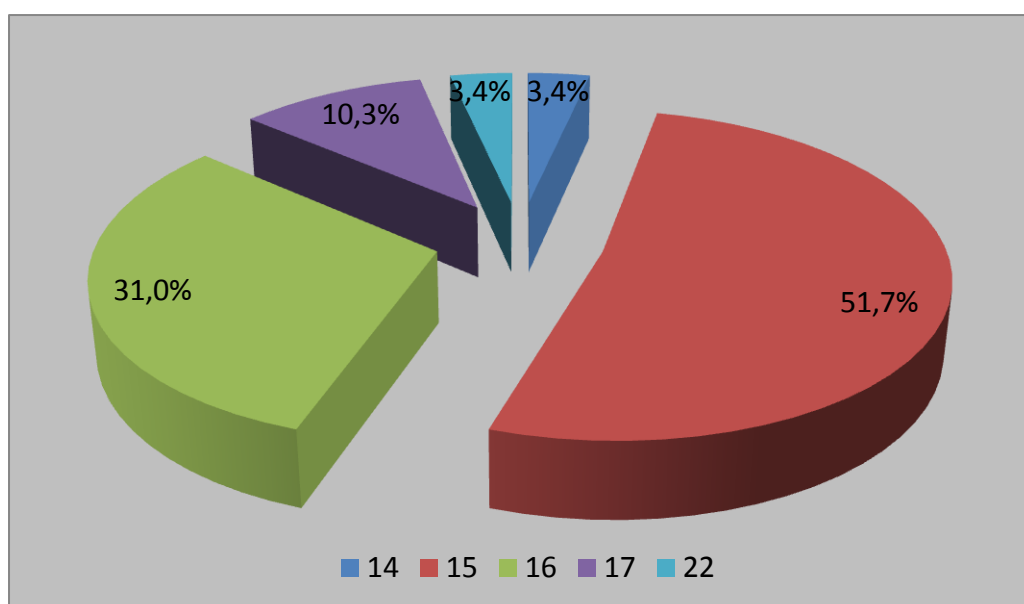


Gráfico 2 – Distribuição percentual dos alunos entrevistados segundo a idade

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 3 mostra a distribuição dos alunos segundo a cor da pele. Note-se que, quase 45% são pessoas de cor branca, e outros 45% são pessoas com cores da pele preta e parda. O percentual de alunos de cor preta ou parda se mostrou relativamente elevado, principalmente quando se considera que, segundo informações do Censo Demográfico de 2010, publicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012), dentre as pessoas com 15 a 24 anos matriculados no ensino médio, apenas 12,8% são pessoas de cor preta. Além disso, em Piracicaba, de acordo com o mesmo Censo de 2010 e com as informações do Instituto de Pesquisas e Planejamento de Piracicaba – IPLAPP (2013) há uma estimativa de que no município, cerca de 72% dos residentes são brancos, e 27% são pretos ou pardos.

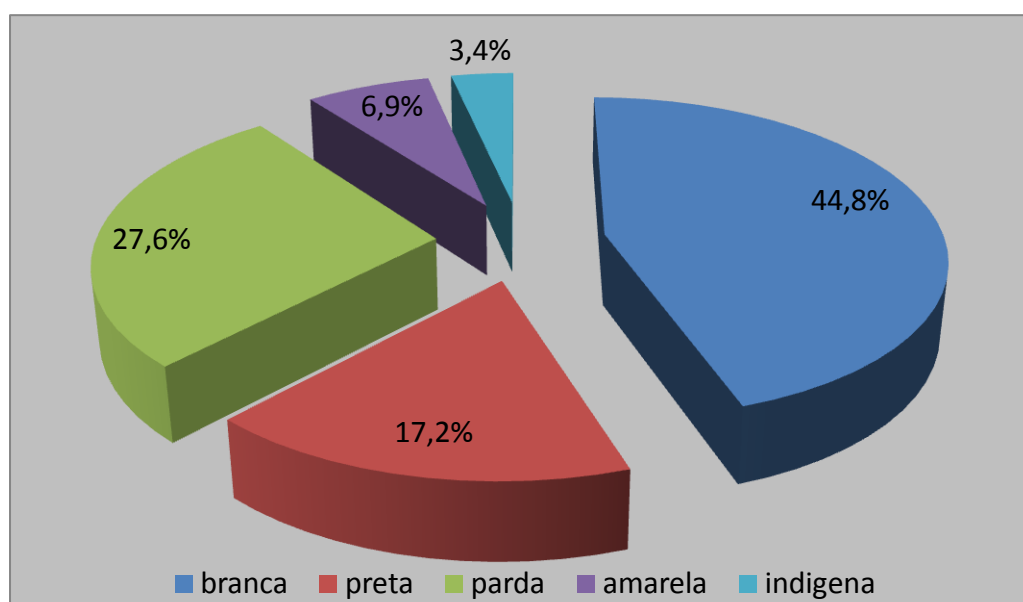


Gráfico 3 – Distribuição percentual dos alunos entrevistados segundo a cor da pele

Fonte: elaboração própria

Segundo Novaes (2005) as três principais mudanças que caracterizam o campo religioso brasileiro são: i) redução do percentual de católicos; ii) aumentos dos evangélicos; iii) e aumento dos sem religião. Dados recentes do trabalho de Neri e Melo (2011) revelam que em 2009, a proporção de católicos no país era de 68,4%, a de evangélicos, de 20,2% e as dos sem religião de 6,7%. Dentre os alunos entrevistados nesta pesquisa, verificou-se que apenas

31% se disseram católicos, e que o mesmo percentual foi observado entre os que não têm religião. A maioria (37,9%) é da religião evangélica, incluindo tradicionais e pentecostais.

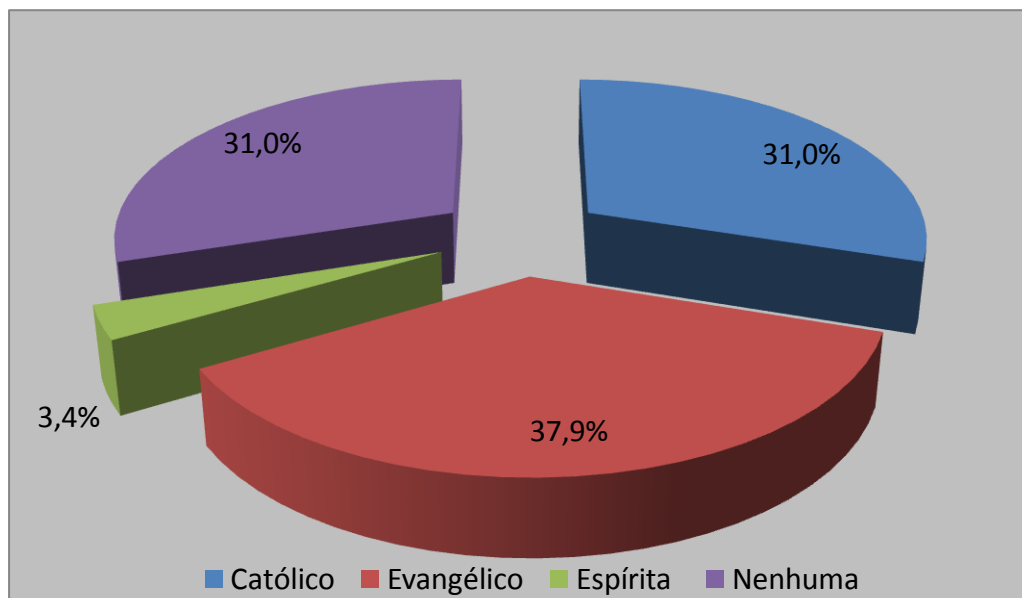


Gráfico 4 – Distribuição percentual dos alunos entrevistados segundo a religião

Fonte: elaboração própria

Procurando identificar o padrão econômico de suas famílias, foi investigada a posse ou não de alguns bens. Desta forma, a Tabela 1 mostra as informações sobre a presença de bens duráveis nas residências dos alunos entrevistados. Note-se que, geladeira, fogão, aparelho de televisão e máquina de lavar estão presentes nas casas de todos os alunos. Destaca-se que grande parte dos alunos declararam desconhecimento sobre a variável renda familiar, e por isso, optou-se por verificar o perfil econômico dos alunos por meio desta segmentação.

Tabela 1 – A posse de bens duráveis (em %)

Posse de Bens	
Geladeira	100,0
Fogão	100,0
TV	100,0
Máquina Fotográfica Digital	100,0
Aparelho de DVD	96,6
Máquina de lavar roupa	93,1
Carros	62,1
Casa Própria	31,0

Fonte: Elaboração própria

Sobre a questão cultural, as informações dos alunos entrevistados revelam que mais de 86% gosta de ir ao cinema. A leitura de livro, fora do ambiente escolar, é uma atividade reportada por 72% desses alunos. Apenas 38% dos jovens desta turma disseram que gostam de ir ao teatro. É de se imaginar que esse percentual baixo revela a precariedade da democratização da cultura no Brasil. Brenner et al. (2005), ao usarem as informações da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”²⁷, também mostram que 62% dos jovens entrevistados nunca haviam ido a um teatro.

²⁷ Essa pesquisa é fruto de uma iniciativa do Projeto Juventude/ Instituto Cidadania, com a parceria do Instituto de Hospitalidade e do SEBRAE. A amostra da pesquisa envolveu um total de 3.501 entrevistas com jovens de 15 a 24 anos em 198 cidades brasileiras.

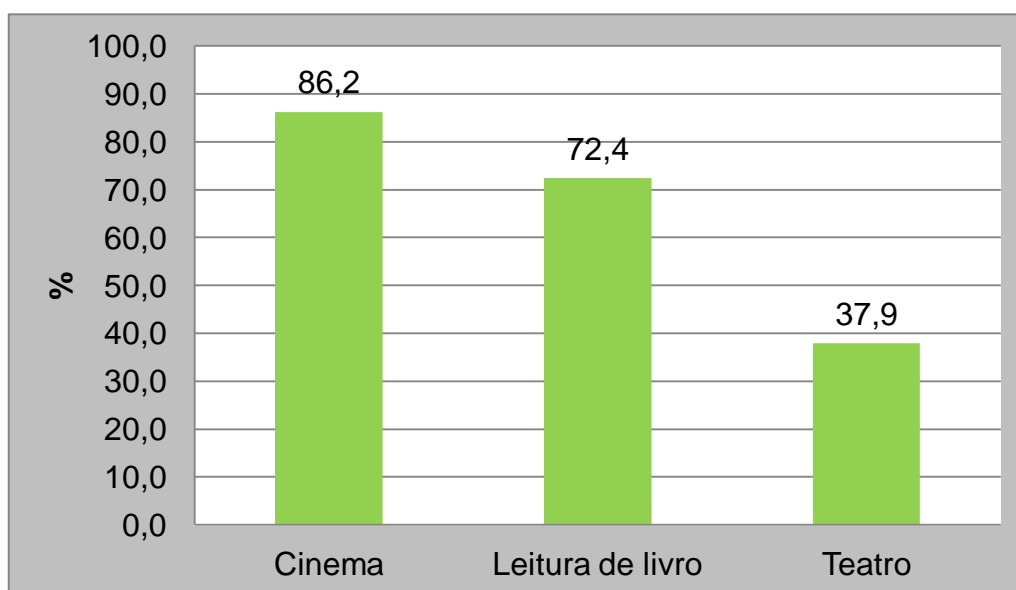


Gráfico 5 – Atividades culturais que costuma fazer (em percentual)

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao acesso ao mundo digital, verifica-se por meio do Gráfico 6, que 72,4% dos alunos possuem ao menos um computador, e 69% tem acesso à internet em casa. São percentuais relativamente elevados, já que segundo informações do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE publicados por Manfredo (2012), entre os bens duráveis, o computador foi o que teve o maior crescimento nos domicílios, de modo que o percentual de domicílios com computador passou de 10,6%, em 2000, para 38,3% em 2010. E dos 22 milhões de domicílios que tinham computador em 2010, 80% estavam conectados à internet.

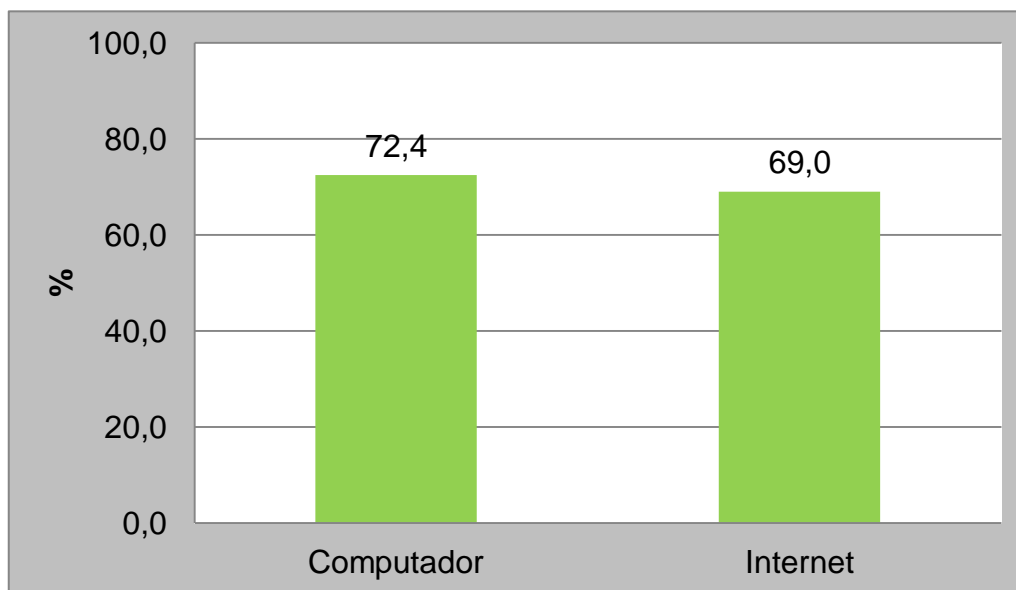


Gráfico 6 – Posse de computador e rede de internet (em percentual)

Fonte: Elaboração própria

E sobre a relação desses jovens com o mundo do trabalho, constatou-se que apenas 4 pessoas, representando 13,8% do total de entrevistados, possuem algum tipo de ocupação profissional. No Brasil, a proporção de jovens que estudam e trabalham²⁸ é mais elevada, pois segundo Corrochano et al. (2008), em 2006, cerca de 16% dos jovens de 14 a 15 anos e de 24,5% dos jovens de 16 a 17 anos de idade pertenciam à População Economicamente Ativa – PEA, ou seja, estavam trabalhando ou procurando emprego.

²⁸ É importante registrar que a Constituição Federal brasileira de 1988 (art. 7º, XXXIII) admite que o trabalho possa ser exercido pelas pessoas acima de 16 anos, exceto nos casos de trabalho noturno, perigoso ou insalubre, nos quais a idade mínima se dá aos 18 anos. A Constituição admite, também, o trabalho a partir dos 14 anos de idade (art. 227), mas somente na condição de aprendiz (BRASIL, 1988).

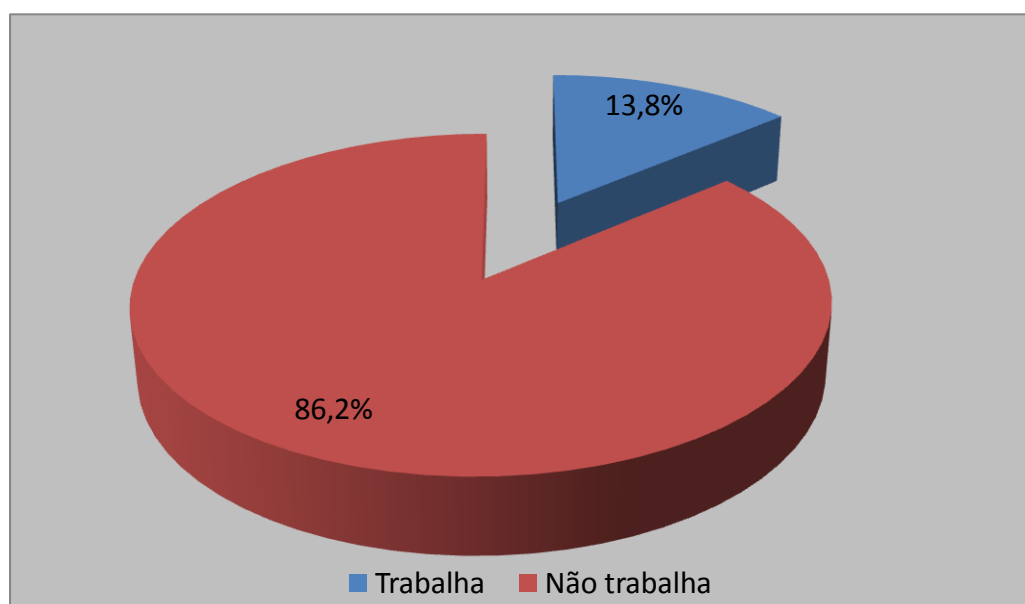


Gráfico 7 – Distribuição percentual dos alunos entrevistados segundo a situação ocupacional

Fonte: Elaboração própria

IV. CAPÍTULO – ANÁLISE DAS AULAS DE SOCIOLOGIA

4.1 O que se viu do ensino?

A análise deste presente capítulo está baseada no conjunto de três aulas acompanhadas pela pesquisa, nos dias 15, 16 e 22²⁹ de maio de 2013. Pautou-se na abordagem realizada pelo professor da disciplina de sociologia e na participação dos alunos durante a discussão de dois temas: alienação³⁰ (explanado em duas aulas) e processo de socialização (discutido na terceira aula).

4.2 O que é alienação?

O professor inicia a sua aula pedindo para que todos sentem nos seu lugares. Ele também diz: “Vamos tirando o fone do ouvido, guardando o celular, por que como a gente já combinou, se eu pegar um celular em cima da carteira eu vou levar pra diretoria”. Passados alguns minutos, sem que os alunos tenham se organizado completamente, mais uma vez o professor se impõe: “Colega, já pedi pra guardar o celular, e os três do fundão aí, vamos tirando o capuz, o fone de ouvido, pra gente começar!” E completa: “Vejam, é a terceira vez que eu tenho que falar pra vocês tirem o fone, guardar o celular! Será que a gente vai ter que reler o nosso acordo coletivo? Por que, pelo que eu to vendo vocês não estão respeitando nosso acordo.

Depois disso, o professor apresenta o pesquisador para a turma e pede para que ele mesmo explique os motivos de sua presença naquela aula e em mais outras diversas nos próximos meses. Durante esta apresentação, o

²⁹ Na escola pública, uma aula do período diurno tem a duração de cinquenta minutos, devido a esse curto período a explanação do conceito alienação foi desenvolvida em duas aulas, sendo uma em 15/05 quarta-feira e outra em 16/05 quinta-feira.

³⁰ É preciso lembrar que, conforme já explicado no capítulo 3 desta dissertação, este assunto foi abordado pelo professor pelo fato de que o sentido de educação concebido por esta dissertação está ligado ontologicamente à categoria trabalho, conforme se discutiu no capítulo 1, e a categoria trabalho, por sua vez, aliena o ser humano, conferindo à educação um papel de extrema importância para a construção do ser emancipado e cidadão. Por isso, o professor intencionalmente não seguiu o conteúdo previsto no caderno do programa São Paulo faz Escola, o que foi retomado na aula sobre socialização, conforme será apresentado na subseção 4.3.

coordenador do ensino médio da escola entrou na sala e pediu para conversar com os alunos. É preciso observar que essa intervenção inibiu por alguns momentos o andamento da aula. Após a fala do coordenador, o professor retomou e perguntou aos alunos quais seriam as suas impressões sobre o conceito de alienação

Diante do questionamento, os alunos começaram a expressar as mais diversas opiniões, tais como: i) a alienação é coisa de alienígenas; ii) é coisa relacionada com a aula; iii) é coisa de maluco; iv) coisa de torcida de time de futebol; v) é resultado de ficar muito tempo na frente da TV; vi) as situações atuais de vida que alienam: os costumes, as ideias, a moda, o futebol, as novelas, o consumo, as propagandas e a escola; vii) a religião aliena; viii) as redes sociais alienam; ix) a TV aliena; x) o consumo de objetos³¹ comprados por impulso, sem necessidade aliena.

Identificam-se aqui as primeiras expressões por parte dos alunos sobre o que entendiam sobre alienação. Note-se que com esta participação, os alunos manifestaram a mesma postura mencionada no livro de Santos (1982). O autor chama atenção para o fato de que com muita frequência se ouve as frases: “Fulano é um alienado”; “O povo é alienado”; “A dona-de-casa que assiste à novela é alienada”. Esse tom com que são proferidas estas frases é enfático e definitivo. Esse tom parece revelar a certeza de quem o profere a certeza de que ele sabe quem é e como se insere no mundo.

Importante ressaltar que a maioria dos alunos da sala de aula permaneceram calados, e, quando indagados pelo professor se tinham alguma noção a respeito do tema, nada expressaram.

Depois de ouvir parte dos alunos, o professor retoma a sua fala e afirma o seguinte: “a gente vai discutir e saber melhor o que significa o conceito de alienação”. Note-se que este conceito faz parte do currículo do segundo ano do ensino médio. No *caderno* do Programa SPFE, o objetivo de tal conteúdo é trazer elementos para se fazer pensar sobre as diferentes formas de trabalho na história da humanidade, com destaque para a especificidade do trabalho na sociedade capitalista. Nesse sentido, devem ser discutidos conceitos como

³¹ Uma aluna relatou sua experiência dizendo que compra vários óculos de sol, admitindo que tais aquisições sejam motivadas por compulsão, pois acaba por não usar nenhum, interpretando que sua atitude é alienada e consumista.

divisão social e divisão manufatureira do trabalho, relações de trabalho e alienação (SÃO PAULO, 2010).

Com efeito, o professor pediu que uma aluna escrevesse uns trechos do texto do *caderno do professor* na lousa e solicitou que os demais alunos copiassem em seus *cadernos*, para retomar a discussão. Os trechos redigidos na lousa foram o seguinte:

Trecho 1 - A sociedade moderna tem início em meados do século XV, e sua constituição é marcada pelos processos de urbanização e industrialização. O trabalho na sociedade moderna é o trabalho na indústria, e o próprio desenvolvimento econômico e social aparece vinculado ao desenvolvimento da indústria.

Trecho 2 - A divisão do trabalho existiu em todas as sociedades, desde o momento em que o homem começou a trocar coisas e produtos, criando uma interdependência com os outros homens. A divisão do trabalho em ofícios ou especialidades existiu em todas as sociedades conhecidas e deve muito à divisão sexual do trabalho. Ou seja, no início, havia uma divisão entre especialidades ou ofícios que eram preferencialmente atribuídos às mulheres e outros que eram executados por homens (SÃO PAULO, 2010, p. 11).

Trecho 3 - Houve um aceleração da divisão do trabalho, o que fez com que um produto deixasse de ser obra de um único trabalhador e se tornasse o resultado da atividade de inúmeros trabalhadores [...] Dessa maneira, o produto passava por vários trabalhadores, cada um acrescentando alguma coisa a ele e, no final do processo, o produto era o resultado não de um trabalhador individual, mas de um trabalhador coletivo (SÃO PAULO, 2010, p. 11 e 12).

Trecho 4 - Segundo Karl Marx, essa divisão do trabalho tinha como objetivo o aumento da produtividade e o aperfeiçoamento do método do trabalho, e teve como resultado o que ele chama de “a virtuosidade do

trabalhador mutilado”³², com a especialização dos ofícios (SÃO PAULO, 2010, p. 12).

Trecho 5 - Uma das características mais distintivas do sistema econômico das sociedades modernas é a existência de uma divisão do trabalho extremamente complexa: o trabalho passou a ser dividido em um número enorme de ocupações diferentes nas quais as pessoas se especializam (SÃO PAULO, 2010, p. 13).

Trecho 6 - Com o progresso da produção industrial moderna, a maioria dos ofícios tradicionais desapareceu completamente, sendo substituída por habilidades que fazem parte de processos de produção de maior escala (SÃO PAULO, 2010, p. 13).

Trecho 7 - Para Marx, a mudança para a industrialização e a mão de obra assalariada certamente resultaria numa alienação entre os trabalhadores. Uma vez que estivessem empregados numa fábrica, os trabalhadores perderiam todo o controle do seu trabalho, sendo obrigados a desempenhar tarefas monótonas, de rotina, que despojariam seu trabalho do valor criativo intrínseco. Em um sistema capitalista, os trabalhadores acabam adotando uma orientação instrumental para o trabalho, afirmava ele, vendo-o como nada mais do que uma maneira de ganhar a vida (SÃO PAULO, 2010, p. 13-14).

Vale destacar que os trechos foram copiados na lousa porque até aquele momento os discentes não tinham recebido o *caderno do aluno*. O Estado tem um programa curricular, que já é bastante restrito, e ainda assim não oferece as condições mínimas para que os alunos tenham acesso aos materiais de forma conveniente e que contribua para o melhor desempenho das aulas.

Enquanto a aluna escrevia os trechos de textos na lousa o professor realizou a chamada. Além disso, fez algumas anotações em seu diário de classe e organizou alguns de seus materiais. Ao término da cópia, a aluna entregou a folha ao professor e sentou-se. Enquanto os textos eram escritos na

³² Marx utiliza o termo “mutilado” para enfatizar a limitação das habilidades do trabalhador, reduzido ao exercício de uma única e repetitiva atividade.

lousa, parte dos alunos começou a copiar imediatamente, principalmente as meninas, parte dos meninos também copiava e alguns ficaram conversando, mexendo no celular e um aluno começou a dormir.

Alguns alunos ainda estavam terminando de copiar a matéria, quando o professor foi explicando cada um dos trechos selecionados. No momento final, lembrou os discentes de que a aula do dia seguinte seria realizada na sala de informática, pois ele gostaria de passar algumas imagens e vídeos para eles, complementando a discussão sobre a alienação.

Veja que o professor discutiu o conceito de alienação nesta primeira aula, pautando-se no *caderno do professor*. Este *caderno*, como já foi apontado na seção 1.4, não tem como intuito aprofundar e muito menos problematizar a construção deste conceito, que poderia passar pelo debate estabelecido pela alienação encontrada em Hegel e em Marx em diferentes obras (SANTOS, 1982).

O conceito de Alienação em Marx (2006) adquire sentido diferenciado ao de Hegel³³, pois para o primeiro caracteriza-se por ser negativo, enquanto que para o segundo positivo, tendo como referência a atividade do trabalho do homem e em si próprio. Nesta dissertação, desde o primeiro capítulo, adotou-se a concepção de que ao homem o trabalho alienado não possibilita torná-lo livre, mas o escraviza; não humaniza-o, o torna desumano. Adicionalmente, Marx (2006, p. 114) a respeito da alienação esclarece e indaga: “*Como o trabalhador poderia estar numa relação alienada com o produto da sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção?*”.

Por outro lado, Schrijnemaekers e Pimenta (2011) apontam que desde o início da elaboração da proposta do *caderno* de sociologia para o ensino médio estava claro que o objetivo de um ensino nesse nível não é a formação de sociólogos, mas a construção de outro olhar sobre a sociedade brasileira e sobre o lugar do aluno na sociedade em que vive, por meio de ferramentas próprias à sociologia, a fim de que seja desenvolvida no aluno o que as autoras chamaram de sensibilidade sociológica. Trata-se, portanto, de sensibilidade e

³³ Em Hegel, de acordo com Serra (2008), a alienação refere-se ao processo mediante o qual a ideia – a autoconsciência – se exterioriza/objetiva na natureza e na história como alteridade, como negação de si própria, processo sem o qual ela não pode realizar-se e conhecer-se a si próprio.

não de raciocínio, pois o raciocínio sociológico deve ser desenvolvido no ensino superior, por aqueles que se tornarão sociólogos e desenvolverão metodologias que investiguem a sociedade de forma científica. A sensibilidade sociológica, entretanto, constitui parte da educação básica.

Após a tomada de opinião dos discentes, durante a aula anterior, no dia 16/05, na segunda aula, o professor projetou algumas imagens e um vídeo³⁴ para que eles as interpretassem. As imagens mostravam situações de controle e dominação de um humano por outro, por uma situação específica ou por uma instituição, como a escola ou a política. Conforme ilustram as imagens abaixo (Figura 1).

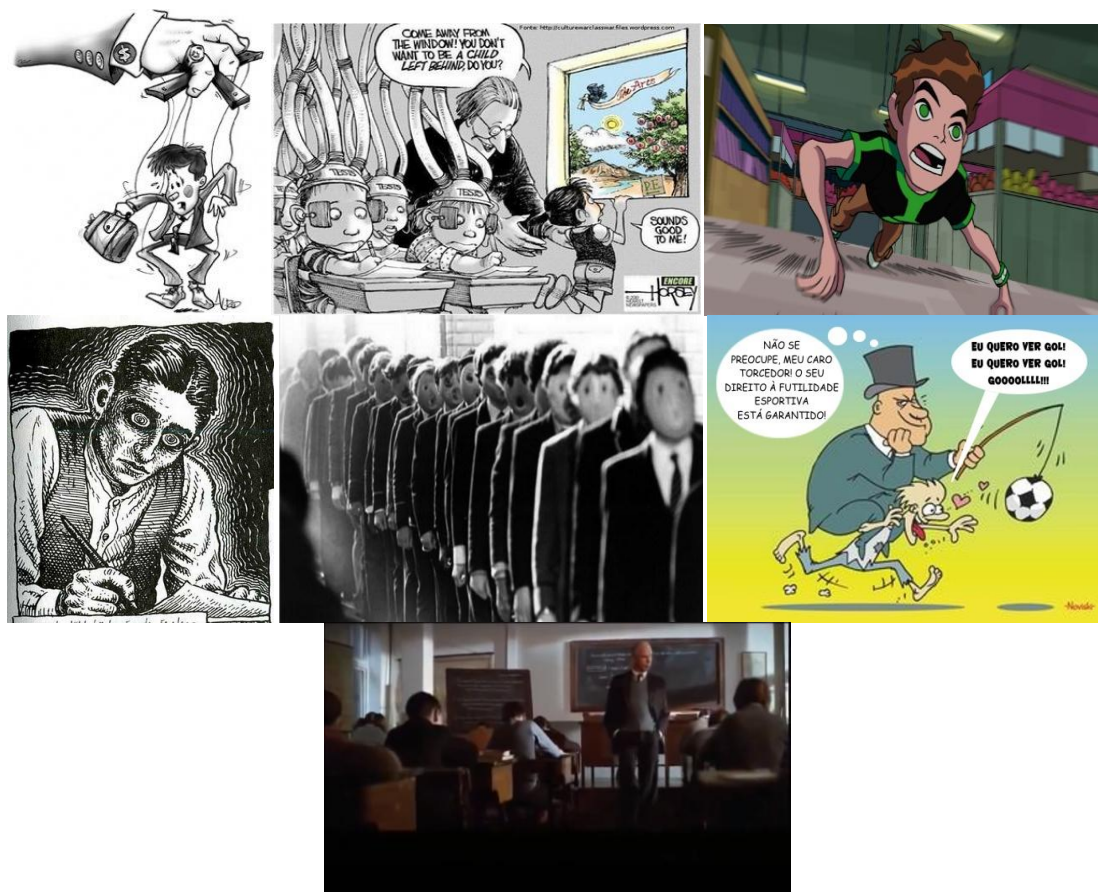


Figura 1 – Ilustrações usadas na sala de aula para explicação do conceito de alienação

Fonte: extraídas da internet

³⁴ Vídeo musical intitulado *The Wall* da banda *Pink Floyd*, podendo ser visualizado no link: <http://www.youtube.com/watch?v=vrC8i7qyZ2w>

As imagens projetadas retratavam, em parte, os comentários feitos pelos estudantes na aula anterior. Com isso, o professor intentava confrontar as falas com as figuras e coletar dos alunos uma expressão reelaborada e refletida após a comparação entre o dito anteriormente e o ilustrado atual. Neste momento de debate, alguns alunos começaram a afirmar que as situações atuais de vida, os costumes, as ideias, a moda, o futebol, as novelas, o consumo, as propagandas e a escola controlam e dominam a vida de todas as pessoas. Outros, porém, diziam que a vida é assim mesmo, que tudo é coisa do destino ou é da vontade de Deus.

Ademais, um aluno expressou o seguinte: “*o mundo é feito da exploração dos ricos sobre os pobres*”, ao que o professor indagou se o mundo ao que ele se referiu era o planeta ou o sistema capitalista. O aluno afirmou que seu comentário referia-se a esse sistema. Destaque também foi dado para a contribuição de outro discente, que afirmou acreditar que o desenho animado chamado *Ben10* (que aparece na 3ª ilustração da Figura 1 pode ser considerado bastante alienante, pois este personagem somente consegue uma vitória contra os seus inimigos quando recorre a poderes mágicos, por meio de um relógio, o que em sua opinião é errado, pois “*a gente tem que lutar com que a gente sabe*”).

Após o debate inicial da aula, foi exibido o vídeoclip *The Wall* da banda inglesa *PinkFloyd*, um clássico do estilo musical *rock and roll*. O filme traz a mensagem de que os professores podem tratar os alunos da forma que desejarem, insultando-os, humilhando-os e expondo suas fraquezas como quiserem. Fazem isso em virtude de suas desestruturas familiares, pois quando chegam em casa são humilhados por suas esposas, descontando posteriormente tal frustração em seus alunos.

Cansados dos maus tratos, os alunos cantam que não precisam dessa educação, de que sejam controlados e de que sofram com expressões sarcásticas na sala de aula. O refrão da música diz: “*Hei! Teachers! Leave them kids alone*”³⁵. O clipe mostra maus tratos com os alunos, sua homogeneização, tendo todas as pessoas o mesmo rosto e andando em filas em direção a um moedor de carnes. Em seguida, são focalizadas algumas

³⁵ Em português: Hei! Professores! Deixem essas crianças em paz.

cenas de destruição, envolvendo desde a quebra generalizada das carteiras até ao ateamento de fogo no prédio escolar. Ao término do filme, todos os alunos estavam alvoroçados com a ideia de fazer exatamente como mostrava o vídeo, ou seja, manifestaram o desejo de destruir a escola. Diziam que é isso que a instituição precisa, porém, o professor ao retomar a fala explicou a real mensagem do clipe.

Disse ele: a música aborda a destruição de um modelo escolar que maltrata seus estudantes, que busca formatar os alunos em um único modelo de vida e comportamento. Por outro, lembrou-os de que nem todas as escolas seguem aquele modelo. Citou que há muitos profissionais comprometidos com aquela escola, bem como, destacou que existem situações boas e ruins no cotidiano, e que muitos dos problemas também são causados pelos próprios alunos. Depois disso, boa parte da classe concordou e reiterou que todos naquela escola deveriam discutir a organização da escola e suas regras.

Dando continuidade à aula, o professor anotou no quadro negro as expressões já feitas pelos alunos na aula anterior e as elaborações do debate a respeito da derivação do conceito. Por fim, um aluno respondeu que alienação é resultado da manipulação de partidos políticos para que a população não perceba a situação social do país e não reivindique seus direitos.

Percebe-se, que a falta de aprofundamento teórico fez com que o conceito de alienação fosse discutido de forma parcial, já que os alunos saíram da segunda aula expressando ideias equivocadas, pautadas em uma certeza de que haviam decifrado o enigma da existência ao imaginar que alienados são os outros, ou que alguns aparatos tentam alienar os homens, quando na verdade, deveriam se perguntar: O que provoca a alienação? É possível escapar dela? Contudo, isto pode não ser um problema neste nível de ensino, cuja função é a de contribuir para a formação humana e cidadã dos alunos, despertando apenas uma sensibilidade aos temas das ciências sociais.

Em termos de cidadania, cuja definição é um tanto complexa por sua crescente transformação, pode-se dizer que por meio dela deve ser possível a participação assídua da vida cívica e a construção de sociedades mais justas. A cidadania é, portanto, uma qualidade de todos os membros de uma sociedade, conferindo-lhes direitos e deveres de participação na vida pública. Daí resulta uma capacidade integradora traduzida, não apenas numa igualdade

de direitos formais, mas também num sentimento de pertença a uma comunidade de cidadãos. Nesse sentido, a educação para a cidadania constitui, na atualidade, um desafio e um compromisso para todos os responsáveis na formação dos públicos escolares. (REIS, 2000, p. 114).

Fica claro que o professor, apesar de contar com algumas dificuldades estruturais (aulas de apenas 50 minutos separadas em dois dias; comportamento característico do aluno no início de aula, etc.), ele conseguiu fazer várias exposições do tema abordado, tendo usado como material didático o *caderno de sociologia* do São Paulo faz Escola, porém, não se deteve a este único e exclusivo instrumento, pois usou de outras linguagens (exposição de videoclipe e de imagens da internet) para facilitar o debate com os discentes. Como afirma Freire (2005), é este diálogo que pode trazer como resultado um termo novo:

não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas o educador-educando com educando-educador. Desta forma, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 2005, p.78-79).

Além disso, o docente demonstrou ter reconhecido a insuficiência dos conteúdos cognitivos e informativos no *caderno de sociologia* para a promoção de uma cidadania ativa, e por meio de outros instrumentos pareceu ter realçado a importância das práticas que consideram valores, atitudes e comportamentos.

4.3 A socialização

No dia 22 de maior de 2013, uma quinta-feira de baixa temperatura, o professor iniciou mais um dia de aula da sua disciplina de sociologia, na qual abordou o tema: A socialização. Esta situação de aprendizagem estava ocorrendo de acordo com o que estabelece do currículo do primeiro ano do ensino médio do programa SPFE, visto que o tema alienação faz parte do segundo ano médio.

Após os trâmites formais e informais de início de aula, já destacados anteriormente, os quais são cumprimentar os alunos e orientá-los em relação a diversos assuntos como: conversas, celulares ligados com música ou em redes

sociais. Note-se que os alunos já na primeira aula estão conectados em redes sociais, músicas e fones de ouvido e, comportamento comum de jovens estudantes na atualidade.

Após os tratos iniciais com a turma, passados já 10 minutos desde o início da aula, o professor começou a leitura de um texto introdutório, este que é parte dos textos do *caderno do aluno* (volume 2), que estava sendo iniciado naquele momento.

Trecho lido do texto, disse ele: agora, o objetivo é aprofundar a compreensão da relação homem/sociedade, analisando a dinâmica das interações sociais nos diversos grupos nos quais nos encontramos inseridos: família, escola, vizinhança, trabalho, entre outros. Em especial, trata-se de compreender o modo como vivemos em sociedade. Tomando como ponto de partida os debates das aulas anteriores, de que o homem é um ser social, portador de heranças culturais das quais se utiliza para sobreviver, conviver e interagir com outros seres humanos, continuou, falaremos de pontos que são importantes para a sociologia no processo de socialização, como: socialização e sociabilidade, socialização primária e secundária e processos de socialização, quem somos, o que aprendemos e como pensamos a inserção nos grupos sociais que integram uma sociedade humana e o processo de constituição da identidade.

Após a leitura do texto, o professor entregou aos alunos um papel que tinha uma lista de perguntas e orientou para que eles as preenchessem naquele momento da aula. Para isso, ele estipulou o tempo de cinco minutos. Essas perguntas fazem parte do *caderno do aluno*. As perguntas são mostradas pela Figura 2:

Eu nasci no século _____;	O continente em que vivemos se chama _____;
na década de 19 _____;	o país que habitamos se chama _____;
no ano de 19 _____;	o nome do nosso Estado é _____;
no mês de _____;	a cidade em que moramos se chama _____;
no dia _____;	o bairro onde fica nossa escola se chama _____;
no município de _____;	moro na rua _____;
no Estado de _____.	número _____.

Figura 2 - Situação de aprendizagem 1

Fonte: São Paulo (2010, p. 3)

Depois de preencherem o questionário, o professor pediu para que eles ficassem com o papel e lhes perguntou o que entendiam sobre a palavra socialização, ao que alguns alunos começaram a responder: i) é conversar no *facebook*; ii) é conversar no telefone; iii) ver notícias pela televisão; iv) conversar com os amigos; v) socializar os papos; vi) sair na balada; vii) falar algo pra que muitas pessoas saibam da notícia; viii) conversar; ix) trocar informações. Novamente, muitos acenaram que não queriam falar nada.

Em seguida, o docente solicitou que os alunos abrissem o caderno e copiassem da lousa um pequeno texto com alguns significados do conceito socialização. É válido destacar que estas anotações não correspondem a conteúdos extraídos do *caderno*. São contribuições e anotações autônomas do professor acerca do tema.

Trecho 1: Socialização é o ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar social, de reunir em sociedade. É a extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. É o processo de integração dos indivíduos em um grupo. Em sociologia, socialização é o processo pelo qual o

indivíduo, no sentido biológico, é integrado numa sociedade. Através da socialização o indivíduo desenvolve o sentimento coletivo da solidariedade social e do espírito de cooperação, adquirindo os hábitos que o capacitam para viver numa sociedade.

Trecho 2: Socialização significa aprendizagem ou educação, no sentido mais amplo da palavra, aprendizagem essa que começa na primeira infância e só termina com a morte da pessoa. A socialização implica na adaptação a certos padrões culturais existentes na sociedade, ou seja, é a tendência para viver em sociedade, é a civilidade (conjunto de formalidades, observadas entre si pelos cidadãos, quando bem educados).

Trecho 3: Por socialização, escreve o sociólogo pernambucano Gilberto Freire (1900-1987): “É a condição do indivíduo (biológico) desenvolvido, dentro da organização social e da cultura, em pessoa ou homem social, pela aquisição de status ou situação, desenvolvidos como membro de um grupo ou de vários grupos”.

Terminada essa atividade, o professor passou a explicar o texto e anotou na lousa várias frases que deveriam dar aos alunos uma melhor noção em relação ao termo. Ele escrevia e explicava ao mesmo tempo:

- nascemos como membros de um pequeno grupo, que é a família;
- E depois em outros grupos, como: da vizinhança, da escola, da igreja, da cidade, dos grupos profissionais;
- Os contatos sociais estão na origem da vida em sociedade;
- É o primeiro passo para qualquer associação humana;
- As pessoas estabelecem relações sociais, de amizade;
- Criam laços de identidade;
- Criam identidade e comportamentos parecidos;
- São a base da constituição dos grupos sociais e da sociedade.

O professor também anotou algumas categorias correlacionadas ao conceito de socialização, a saber:

- **Tipos de contatos sociais:** Contatos sociais primários → família; Contatos sociais secundários → pessoas que encontramos na vida;

- **Isolamento social:** o espontâneo → religião; o legal → cadeia.

- **Processos sociais associativos:** cooperação → Não pode haver sistema social sem cooperação; acomodação → processo social em que o indivíduo ou grupos não compartilham metas, crenças, atitudes e padrões de comportamento, mas convivem pacificamente; associação com outras pessoas - processo no qual indivíduos, grupos ou categorias de culturas diferentes trocam informações culturais;

- **Processos sociais dissociativos:** competição → quando vários indivíduos buscam alcançar um objetivo que pode ser alcançado por todos ou pela sua maioria; conflitos no coletivo social → quando indivíduos, grupos ou categorias sociais tem interesse ou objetivos incompatíveis entre si.

- **Tipos de conflitos:** étnicos, terra, religiosos, políticos.

Antes de finalizar a aula, o professor entregou para os alunos um papel com uma poesia de Carlos Drummond de Andrade – “Mãos Dadas”, e após lê-la, pediu que colassem em seus cadernos.

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Silva e Jesus (2011) destacam a importância da poesia nas escolas. Para eles, a escola deve ser uma facilitadora do processo que eleva a importância de um ensino voltado para a criatividade como meio formador de sensibilidade. A poesia está para além da linguagem poética, a poesia está na linguagem da vida.

Neste mesmo papel havia uma atividade para casa com o seguinte conteúdo:

Responda

1 - Quem somos: No período que vai do dia em que você nasceu até o dia de hoje, alguma coisa mudou na sua vida? O quê? Dê exemplos;

2 – O que aprendemos: Como você aprendeu e ainda aprende as coisas que sabe hoje em dia?

3 – Como pensamos: Da sua fase de infância até os 7 anos como via um determinado assunto e como vê atualmente? Escolha um assunto que mais lhe interessa.

Diante do exposto, destacam-se os seguintes aspectos:

1) Novamente, o professor procurou, por meio de várias linguagens (conteúdo do caderno, poesia, anotações próprias), ensinar aos alunos sobre o conceito de socialização. Como era previsto, por diversos motivos já destacados, ele não se aprofundou no conceito sociológico, mesmo tendo utilizado bons recursos para fazê-lo. E já que foi Émile Durkheim (1971) um dos primeiros autores a utilizar o conceito socialização nesta área do conhecimento. Durkheim considerava-o como sendo o desenvolvimento conduzido pelos adultos sobre aqueles que ainda não estão inseridos na vida em sociedade, ou seja, sobre as crianças. Para Durkheim os indivíduos deveriam ser integrados, uma vez que incorporavam os saberes e normas sociais vigentes, por intermédio de indivíduos já socializados, com o intuito de manter a coesão e a ordem social (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 36). Esta

ideia está associada à maneira como este autor entendia o próprio processo de educação, conforme mostrado no capítulo 1 deste trabalho.

2) Nessa aula, bem como nas demais, acredita-se que a emissão de opinião de alguns alunos, antes fossem a opinião de todos, é muito importante e pode auxiliar a reflexão inicial de toda a turma. Contudo, o aprofundamento do debate por meio do *caderno de sociologia* complementa essas visões iniciais, mas não amplia a discussão feita pelas teorias sociológicas e suas diversidades interpretativas. Takagi (2007), contudo, destaca em seu trabalho as dificuldades que os professores de sociologia enfrentam para traduzir as bases teóricas de sua formação universitária em termos didáticos adequados ao ensino médio. Essa dificuldade também já foi apontada no capítulo 1, em que se deixou muito claro que as propostas didático-pedagógicas do programa SPFE são voltadas para o aluno de sociologia, que não é um estudante de graduação em ciências sociais.

3) Por outro lado, há que se ressaltar que a forma como o programa SPFE foi criado e estruturado, independentemente da qualidade do ensino oferecido e da formação do professor, corria-se o risco de convertê-lo em mero executor dos procedimentos, técnicas e conteúdos definidos por especialistas da secretaria de educação do estado de São Paulo (PAES e RAMOS, 2014, p. 63). Mas no caso dessa escola analisada isto não foi observado, pois em todas as aulas o professor buscou várias ferramentas para chamar a atenção dos alunos quanto ao assunto que estava abordando, bem como parece ter contribuído para a formação humana de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, a primeira constatação obtida neste trabalho foi a de que a educação e o trabalho estão intimamente associados. E que se o trabalho alienado retira a possibilidade de uma existência humana, e ser-lhe-á imposta uma existência cada vez mais alienada, cada vez mais desumana. Deste modo, apenas a mais ampla das concepções de educação, a de que a aprendizagem é a própria vida dos seres humanos, pode ajudar na construção de um elemento de ruptura da lógica do sistema.

Contudo, a educação dos jovens está associada a um sistema educacional. No estado de São Paulo, inclusive, este sistema educacional ganhou novos contornos com a criação do programa São Paulo faz Escola. O governo paulista, ao detectar o baixo rendimento escolar dos alunos, desenvolveu o SPFE, produzindo materiais e instrumentos que pudessem refletir como melhora de tal desempenho.

De acordo com as propostas governamentais mais recentes, o ensino da sociologia nas escolas tem o papel de explicar e fazer ser compreendido este mundo, o qual sem ela seria confuso e incógnito. Além disso, o conhecimento sociológico tem profunda importância em um ciclo escolar que objetiva a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Mas será possível desenvolver o pensamento crítico dos alunos, se há quem afirme que o programa SPFE transformou o professor em executor dos procedimentos, técnicas e conteúdos por ele estabelecidos? O acompanhamento de doze aulas de sociologia no primeiro ano de uma turma do ensino médio de uma escola situada na cidade de Piracicaba e a posterior análise de três aulas permitiu observar alguns aspectos importantes, a saber:

i) o professor de sociologia do ensino médio, ao apoiar-se no conteúdo do *caderno do professor*, elaborado pelo programa SPFE, não pode aprofundar o debate sociológico dos temas sobre alienação e socialização abordados em sala. Isto até é comum entre os profissionais da área, já que apresentam dificuldades para traduzir as bases teóricas de sua formação universitária em

termos didáticos adequados ao ensino médio. Todavia, isto não se constitui como um problema em si, pois o material é feito com o objetivo de estimular a sensibilidade e não de raciocínio do aluno da educação básica, pois o raciocínio sociológico deve ser desenvolvido no ensino superior, por aqueles que se tornarão sociólogos e desenvolverão metodologias que investiguem a sociedade de forma científica;

ii) Há autores que defendem que o conteúdo que deve ser ensinado deve confluir com o conteúdo que será especificamente cobrado em avaliações institucionalizadas pelo governo do estado, como o SARESP. Por meio do sistema educacional, o objetivo do governo é o de tecnicizar e individualizar o olhar do jovem estudante sobre a sociedade e os fenômenos que nela ocorrem. Visto desta forma, essa intenção é muito perversa, já que procura instruir o jovem apenas para o mundo do trabalho, e a sua inserção no sistema, que pode aliená-lo por meio da ação laboral. No entanto, através do trabalho docente observou-se que a utilização de outros instrumentos, como a exibição de filme, músicas e de imagens, a distribuição de um texto poético, ele conseguiu levar em conta a heterogeneidade de sua unidade escolar e de seus alunos, e com esta linguagem permitiu que os jovens se inserissem no diálogo. Esse quadro permite dizer que apesar das dificuldades do ensino na rede pública do estado de São Paulo, é possível deixar algumas contribuições na formação de uma pessoa humana, voltada para sociabilidade e o reconhecimento de seus direitos, sejam civis, políticos ou sociais, reconhecendo a escola como lugar privilegiado para o seu desenvolvimento. E sendo talvez a escola o único lugar no qual os alunos entrarão em contato com certos conteúdos, assuntos, situações e contatos sociais que lhes proporcionarão importantes e profundas experiências a serem levadas para a vida adulta social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. A. **A ideologia ufanista do governo ditatorial de Médici**. São Paulo: Biblioteca24horas, 2009.
- ALVES, C.E.R. Fernando de Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n.1, p. 37-52, jan./jun. 2010.
- ANTUNES, C. Acerca da indissociabilidade entre as categorias trabalho e educação. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 22, n. 35, p. 41-61, dez. 2010a.
- ANTUNES, C. **Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mézáros**. 2010. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010b.
- AZEVEDO, F. de. **Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.
- AZEVEDO, F. de. **Princípios de sociologia: pequena introdução ao estudo da sociologia geral**. 8.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BOTTOMORE, T.B. **Introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 05 abril 2014.
- BRASIL. **Diário oficial da união**, Brasília, DF, n. 55, 22 março de 2005.
- BRASIL. **Diário oficial da união**, Brasília, DF, n. 209, 03 de novembro de 2009.
- BRENNER, A.K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. **Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros**. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/ Editora Fundação Perseu Abramo. p. 263-290, 2005.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória – ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOUDON, R. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, 2006.

CATANZARO, F.O. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CIAMPI, H.; GODOY, A.P.; ALMEIDA NETO, A.S. de; SILVA, I.P. da. O currículo bandeirante: a proposta curricular de história no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009.

CORTELLA, M.S. **A escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Editora Cortes, 2011.

CORROCHANO, M.C.; FERREIRA, M.I.C.; FREITAS, M.V. DE; SOUZA, R. **Jovens e trabalho no Brasil**: desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto IBI, 2008. 88 p.

COSTA, C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociologia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997. 307 p.

DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L; FORACCHI, M.M. (Orgs.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Editora Nacional, 1964. p. 34-69.

FERNANDES, F. **Elementos de sociologia teórica**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970. 297 p.

FERNANDES, F. **A herança cultural da sociologia**. In: FORACCHI, M.M.; MARTINS, J. de S. (Orgs.). **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 1977. p. 11-20.

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

GASPARI, E. A ditadura escancarada. Rio de Janeiro: Ed. Intrínseca, 2002.

GALLIANO, A.G. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Harbra, 1981.

GALLO, S. Educação, ideologia e a construção do sujeito. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. 32, p. 189-207, jul./dez. 1999.

GHIRALDELLI, P. **Educação e razão histórica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, abr.

2008.

GORENDER, J. Prefácio. **O capital**: contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 496 p.

GOLDMANN, L. **O que é sociologia?** São Paulo: Difel, 1974.

HOEBEL, E.A.; FROST, E.L. **Antropologia cultural e social**. São Paulo: Cultrix, 2006.

HOBBSAWM, E. **Do feudalismo para o capitalismo**. In: SWEEZY, P. A transição do feudalismo para o capitalismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 201-208.

IANNI, O. **A sociologia e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 406 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010**: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. 2012. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>>. Acesso em 05 abril 2013.

INSTITUTO DE PESQUISAS E PLANEJAMENTO DE PIRACICABA – IPLAPP. População censitária por cor ou raça e gênero - 2000 e 2010. Disponível em: < <http://ipplap.com.br/site/piracicaba-em-dados>>. Acesso em 05 abril 2013.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia** – guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KASSICK, C.N. **A Organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares**: um estudo sobre a escola paidéia. 2002. 315 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LARA, S. do R. de. O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 255-259, 2009.

LIEDK FILHO, E. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005.

LOURENÇO, E. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p.97-120 – 2010.

LURIA, A.R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MANFREDO, M.T. **Políticas de informatização das escolas são suficientes para o acesso ao conhecimento?** 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

MARICONI, I. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARX, K. **O capital**: contribuição à crítica da economia política. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006. 198 p.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. 174 p.

MEIHY, J.C.S.B. **Canto de morte Kaiowá: História oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

MORAES, A.C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, p. 5-20, 2003.

MORAES, A.C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011.

MORETTI, V.D.; ASBAHR, F. da SILVA F.; RIGON, A. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 477-485, dez. 2011.

NASCIMENTO, A.S. **Fernando Azevedo**: dilemas na institucionalização da sociologia no Brasil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 302 p.

NERI, M.C.; MELO, L.C.C. de. Novo mapa das religiões. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, p. 637-673, out./dez. 2011.

NOVAES, R. **Juventude, percepções e comportamentos**: a religião faz diferença? In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/ Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 263-290.

OLIVEIRA, A. Em que a sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica? **Revista HoloS**, Rio Grande do Norte, ano 29, v. 5, p. 166-174, 2013.

OLIVEIRA, R.P. ADRIÃO, T.M.F. Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2002.

PAES, M.V.; RAMOS, G.P. O programa “São Paulo faz escola” e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2014.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

RAMOS, J.F.P.; CHAVES, S.A.; MAIA, J.G.B. Trabalho docente alienado. IN: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2007, Maceió. **Anais...**Rio Grande do Norte: EPENN, 2007.

REIS, J. **Cidadania na escola**: desafio e compromisso. Lisboa: Colibri, 2000.

REIS FILHO, C. A. Raízes históricas da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (org.). **Intelectual, educador, mestre**: a presença do professor Casemiro dos reis na educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro** – a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2003.

SANTOS, L.G. dos. **Alienação e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.97.

SANTOS, T.M. **Manual de sociologia**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1966.

SÃO PAULO (Estado). Uma nova agenda para a educação pública. São Paulo: Secretaria de Educação, 2007.

SÃO PAULO (Estado).Proposta curricular do estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria de Educação, 2008. 58 p.

SÃO PAULO (Estado). Matrizes de referência para avaliação do Saesp: documento básico. São Paulo: Secretaria de Educação, 2009. 174 p.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 213-23, jul./out. 2008.

SCHRIJNEMAEKERS, S.C.; PIMENTA, M. de M. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o Projeto São Paulo faz Escola. **Cadernos CEDES**, v. 31, n.85, p. 405-423, 2011.

SCURO, P. **Sociologia** – Ativa e Didática. São Paulo: Saraiva, 2004. SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

SÉNECA, Lúcio Aneu - **Cartas a Lucílio**. 3.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

SERRA, J.M.P. **Alienação**. Covilhã: LusoSofia, 2008.

SILVA, E.F. da; JESUS, W.G. de. Como e por que trabalhar com a poesia em sala de aula. **Revista Graduando**, n. 2, jan./jun. 2011.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. v. 1. São Paulo: Nov Cultural, 1996. 479 p.

SOARES, A. L. **Folclore e políticas culturais no Brasil nas décadas de 1960/1970**. II Seminário Internacional de políticas Culturais, Fortaleza: Casa Rui Barbosa, set. 2010.

TAKAGI, C.T.T. **Ensinar sociologia**: análise de recursos do ensino na escola media. 2007. 275 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOMAZI, N. **Sociologia para ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2010.

TOMIZAKI, K. Apresentação - De uma geração a outra: a dimensão educativa dos processos de transmissão intergeracional. **Educação & Soiedade**, Campinas, v.31, n. 111, jun. 2010.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, A.L. **Educação e diversidade cultural**. São Paulo: Moderna, 1999.

VARES, S.F. de. A educação como fato social: uma análise sobre o pensamento pedagógico de Durkheim. **Revista Educação UNG**, Guarulhos, n.6, n. 11, 2011.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 448 p.

VIEIRA, E. **Sociologia da educação**: reproduzir e transformar. São Paulo: FTD, 1994. 134 p.

ANEXO

Questionário aplicado junto aos alunos

- 1 - Sexo: () masculino; () feminino
- 2 - Qual a sua idade? _____
- 3 - Assinale a alternativa que identifica a sua cor da pele ou raça:
() branca; () preta; () parda; () amarela; () indígena
- 4 - Em relação à sua moradia, assinale:
() casa própria; () casa alugada
- 5 - Possui computador em sua casa? internet?
() sim () não
- 6 - Possui acesso à internet?
() sim () não
- 7 - assinale a renda familiar mensal de sua casa:
() até 1.000,00 () 1.001,00 a 2.000,00 () 2.001,00 a 3.000,00
() 3.001,00 a 4.000,00 () 4.001,00 a 5.000,00 () 5.001,00 a 6.000,00
() 6.001,00 a 7.000,00 () 7.001,00 a 8.000,00 () 8.001,00 a 9.000,00
() mais r\$ _____ () não sei exatamente
- 8 - Você exerce alguma ocupação remunerada?
() sim () não
- 9 - Em que quantidade tem esses objetos na sua casa:
() aparelho de DVD:___; () geladeira:___; () víde-game:___; () fogão:___;
() carro:___; () máquina digital:___; () máquina de lavar roupa:___; () tv:___
- 10 - Você tem religião?
() sim, qual:_____; () não; e da sua família:_____
- 11 - Gosta de ler livros?
() sim () não
- 12 - Qual foi o último livro que você leu? _____
- 13 – Costuma ir ao cinema com frequência? () sim () não;
- 14 - Qual foi o último filme que assistiu: _____
- 15 - Costuma ir ao teatro com frequência? () sim () não;
- 16 - Qual foi a última peça que assistiu: _____