

---

---

## DUAS EXPERIÊNCIAS COM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ TWO EXPERIENCES WITH SOCIOLOGY IN SECONDARY SCHOOL IN THE STATE OF PARANÁ, BRASIL

Marisete T. Hoffmann-Horochovski<sup>1</sup>  
Rodrigo Rossi Horochovski<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo trata do ensino de sociologia no Ensino Médio, quando esta disciplina ainda não integrava as disciplinas obrigatórias, por meio de relatos de experiências vivenciadas nos sistemas estadual e federal, respectivamente. Revisitamos a prática docente, sublinhando desafios e possibilidades diferenciadas na apreensão, construção e sistematização do conhecimento sociológico. A contextualização e a reflexão constante da realidade social, bem como do pensar e do ensinar sociologia aparecem como elementos fundamentais no desenvolvimento de uma formação crítica e cidadã dos educandos. A eleição de temas geradores permite entrelaçar conhecimentos clássicos e contemporâneos na análise social. Ademais, a interdisciplinaridade e a reflexividade enriquecem e fornecem dinamismo ao processo de aprender/ensinar sociologia.

**Palavras-chave:** Sociologia, Ensino Médio, Educação Pública

### ABSTRACT

The article addresses the teaching of Sociology in secondary schools when this discipline have not made part of obligatory subjects yet, by means of two reports of experiences, in the State, and the Federal systems respectively. We revisit teachers' practices, underlining challenges and differentiated possibilities to apprehend, construct, and systemize the sociological knowledge. Contextualization and constant reflection on social reality as well as on thinking and teaching Sociology are fundamental elements in the development of a critical, and citizen student formation. The election of generator themes allow to mix classic and contemporary knowledge in social analysis. Moreover interdisciplinarity and reflexivity enrich and supply dynamism to the process of learning/teaching Sociology.

**Key words:** Sociology, Secondary School, Public Education

### Introdução

Sistematizar as experiências vivenciadas como professores de sociologia no Ensino Médio é um exercício instigante e, ao mesmo tempo, um desafio. Primeiro porque implica lembrar, reconstruir a história vivida nas salas de aula, num período em que a disciplina não era obrigatória, para poder contá-la; segundo porque a proposta aqui exposta envolve propiciar, a partir dos relatos, uma breve comparação entre o ensino da disciplina nos sistemas estadual e federal.

1 Doutora em Sociologia (UFPR); Professora UFPR – Setor Litoral; Professora da Rede Estadual do Paraná no período de 1995 a 2008. E-mail: marihoff@uol.com.br.

2 Doutor em Sociologia Política (UFSC); Professor da UFPR – Setor Litoral; Professor de Sociologia no Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR, entre 1996 e 2000. E-mail: rorossi@uol.com.br.

Em nossa trajetória, sempre defendemos o estudo da sociologia no Ensino Médio por acreditarmos que sua contribuição é fundamental para a formação do indivíduo, na medida em que fornece ferramentas teóricas que possibilitam a análise crítica da sociedade, bem como conquista de liberdades e o exercício da cidadania política, cultural e social. Contribuição que foi finalmente reconhecida com a obrigatoriedade da disciplina conquistada em 2008, depois de um longo período de lutas. Antes disso, contudo, sua importância já havia sido destacada na Nova LDB (Lei 9394/96), e nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, que sublinham a construção da cidadania como um dos objetivos centrais do Ensino Médio. “Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade onde vive, o aluno poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário” (PCN, 1999, p.318). O que, sem dúvida, é imprescindível para pensarmos uma educação de qualidade.

Na atuação profissional, entretanto, dilemas e dificuldades cotidianas nos lembram que o ensino de sociologia no Ensino Médio não é uma tarefa fácil. A certeza, compartilhada por muitos estudantes de Ciências Sociais de que os conhecimentos sociológicos podem ser transmitidos com clareza, convicção e entusiasmo, logo é abalada. Não são necessárias muitas aulas para surgirem inúmeras dúvidas, entre as quais se destacam: Como traduzir numa linguagem inteligível a sociologia clássica e contemporânea? Quais os conteúdos principais para a formação de um aluno do Ensino Médio? Como trabalhar a interdisciplinaridade das Ciências Sociais, posto que a abordagem sociológica dialoga incessantemente com conhecimentos da antropologia e da ciência política? Quais as metodologias mais apropriadas para instigar o aluno a exercer protagonismo na construção do conhecimento? Essas e inúmeras outras questões “martelam” nossa mente e nos direcionam no pensar e, principalmente, no ensinar sociologia.

Nesse sentido, este texto procura refletir sobre as inquietações inerentes ao exercício de aprender/ensinar sociologia no Ensino Médio no estado do Paraná. O faz a partir de relatos das experiências, positivas e nem tanto, vivenciadas no ensino público estadual e federal, contextualizando e problematizando o processo e indicando possibilidades de atuação na prática docente. Afinal, é a partir desta prática, construída cotidianamente, que podemos superar visões estereotipadas e/ou romantizadas da realidade e potencializar uma formação crítica e reflexiva. Ressaltamos que optamos por imprimir um tom testemunhal a cada um dos relatos, razão porque eles foram redigidos na primeira pessoa do singular.

### **Aprendendo ensinar sociologia na rede estadual de ensino**

Um convite para trabalhar na coordenação pedagógica de uma escola estadual da periferia de Curitiba, nos idos de 1998, foi o meu primeiro passo nos caminhos da sociologia

no Ensino Médio<sup>3</sup>. Relativamente nova, a escola necessitava de um projeto político e de uma grade curricular que fosse condizente com a Lei 9394/96, com os parâmetros e as diretrizes curriculares e que respeitasse o contexto e às demandas da localidade. Seis meses era o tempo que teríamos para pensar e implementar o Ensino Médio e para refletir sobre mudanças que atuassem de fato na construção do conhecimento e na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Incluir sociologia e filosofia na então denominada parte diversificada foi praticamente um consenso. Reflexão e ação, compreensão e construção, criticidade, criatividade e interação com a realidade eram nossa meta. Tínhamos a possibilidade real de fazer a diferença e acreditávamos piamente nisso. Era tempo de arregaçar as mangas e trabalhar para alcançar os resultados que, em nossa concepção, viriam indubitavelmente.

No início do ano letivo, entrei na sala de aula para, pela primeira vez, ministrar a disciplina de sociologia, que possuía uma carga anual de duas horas semanais. Até então, lecionava a disciplina de história para o Ensino Fundamental. A carga horária de sociologia não era a ideal, mas simbolizava uma conquista importante. Em pouco tempo de atuação, descobri que a tarefa seria muito mais difícil do que imaginava. O desinteresse, evidenciado na falta de atenção e nas famosas conversas paralelas, era total. Ademais, as dificuldades de leitura e interpretação e a carência na infra-estrutura e no material didático dificultavam enormemente o trabalho que era desenvolvido com quadro negro, giz, eventuais vídeos, músicas e alguns textos de apoio fotocopiados e fornecidos pelo professor.

Neste cenário, comecei a trabalhar os autores clássicos das ciências sociais, refazendo a ordem imposta na graduação: Comte, Durkheim, Weber e Marx. Discutindo apenas suas principais idéias, descobri rapidamente que a noção positivista da “ordem e progresso” não os comovia, tampouco a relação weberiana entre “a ética protestante e o espírito do capitalismo”. Com os fatos sociais de Durkheim uma luz no fim do túnel. Ao exemplificar os fatos normais e, principalmente, os patológicos, assuntos que os educandos vivenciavam em seu cotidiano começaram a aflorar: drogas, gravidez na adolescência, violência, entre outros. Com a possibilidade de dialogar sobre temas que compunham sua realidade o interesse começou a ficar um pouco maior. Procurei então trabalhar no mesmo sentido com Marx, enfatizando aspectos de sua teoria que tivessem uma aplicabilidade prática para aquela realidade. E não era pouca coisa. Mas, mesmo assim era comum ouvir: “por que aprender isso? Os caras já tão morto mesmo!” ou ainda “pra quê? Eu não vou estudar mais!”. Frases que, para além da sala de aula, refletiam a posição de defesa construída como estratégia de sobrevivência num contexto de violência, pobreza e marginalização. Contexto que atuava em suas representações e práticas.

As experiências mais significativas vivenciadas neste período ultrapassaram a sala de aula. Destaco duas. Os alunos tiveram oportunidade, em gincana cultural e esportiva, de expor

<sup>3</sup> As experiências relatadas pela autora foram vivenciadas respectivamente nos Colégios Estaduais Guilherme de Albuquerque Maranhão e Paulo Leminski, localizados em Curitiba, Sertãozinho e Tereza Ramos, situados em Matinhos/PR.

suas reflexões através de hip hop, grafites no muro da escola, danças e frases de protesto. Além do acesso à educação, a escola começou, após a realização da gincana, a possibilitar atividades culturais, recreativas e desportivas. O que foi de extrema importância, posto que o bairro estava não só geograficamente distante, cerca de 20 km do centro da cidade, mas também cultural e economicamente. A dificuldade de acesso era tanta que Curitiba era vista pelos moradores como outra cidade, distante e diferente da realidade do bairro, e aí, mais do que nunca, o papel da escola era fundamental.

A segunda experiência foi possibilitada por uma redação dos alunos sobre a violência. Inserida na vida cotidiana, a violência se tornou um fato banal, corriqueiro, devido a sua frequência e a forma como ocorre. Foi “naturalizada” pela população e incorporada no discurso e na vida dos alunos – muitos registraram em seu texto que haviam sido presos ou apanhado da polícia e de bandidos, assaltados, perdido familiares ou amigos assassinados, entre outros. Este trabalho me motivou a realizar uma pesquisa sobre as representações sociais da morte violenta no bairro, que culminou na minha Dissertação de Mestrado intitulada “Do homicídio: um estudo das representações sociais da morte no Tatuquara”. Pesquisa que, apesar de fundamental na minha formação sociológica, fez com que me afastasse por dois anos da sala de aula, mas não de minhas atividades de coordenação, sem ter conseguido decodificar, ou melhor, aprimorar o processo de ensinar sociologia no Ensino Médio.

O retorno à sala de aula, no ano de 2003, ocorreu num cenário bem diferenciado. Outra escola estadual, próxima ao centro, notadamente conhecida na cidade pela postura de crítica e de luta política do corpo docente, bem como por haver mantido o magistério, a despeito das mudanças educacionais em “tempos neoliberais”. Além disso, em sua grade curricular, os ensinamentos de sociologia geral e de sociologia da educação eram presenças obrigatórias. Atuando no segundo ano do Ensino Médio, iniciei o ano letivo contando com o apoio de salas de vídeo, biblioteca relativamente equipada, aulas ao ar livre, material de apoio fotocopiado, entre outros. Imaginava que, sem dúvida, seria muito mais fácil trabalhar, até porque não haveria as mesmas dificuldades estruturais em leitura, interpretação e escrita.

No processo de aprender/ensinar sociologia, elaborei o planejamento das atividades seguindo novamente o roteiro “tradicional”. O primeiro semestre seria dedicado ao surgimento da sociologia, às primeiras correntes filosóficas e, fundamentalmente, à sociologia clássica. A análise de seus principais representantes – Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, seria fundamental para entender o modo capitalista de produção, do surgimento aos dias atuais, suas formas de trabalho e exploração. O segundo semestre, por sua vez, abordaria questões contemporâneas, que possibilitassem pensar a época de crise, incertezas e complexidades, no cenário nacional e mundial – desigualdades sociais, cultura, violência, movimentos sociais, em seus

aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, figuravam entre elas. Um olhar crítico e uma postura atuante sobre a realidade seriam, na minha concepção, inevitável.

O resultado não foi exatamente o esperado. O interesse pelas questões contemporâneas, que ganhou corpo em debates e seminários, não esteve presente no primeiro semestre. Muito pelo contrário, mesmo utilizando exemplos que condiziam com a realidade deles. A conversa com outros professores de sociologia, especialmente com Rodrigo Horochovski, e a reflexividade inerente ao processo fez com que reformulasse o meu planejamento e a minha forma de atuação para o ano seguinte. Não bastava a minha paixão pela sociologia. Para despertar o entusiasmo dos alunos, para fazê-los estudar, debater, formular, participar, era necessário algo mais. Na tentativa de alcançá-lo, fui aprendendo, gradativamente, a ensinar sociologia.

Ciente, enfim, de que a teoria por si só não era suficiente para a compreensão do processo histórico e das relações sociais, repensei a disciplina com o intuito de propiciar ao educando a percepção de sua importância no contexto atual. Partir de sua realidade, percebendo-o como sujeito histórico e construtor do conhecimento, era imprescindível em todos os momentos. Isso exigia acabar com a falsa dicotomia entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, e entre sociologia clássica e contemporânea. Dei início, então, ao trabalho com temáticas que não só propiciava perceber o educando como agente social, como mesclar as teorias sociológicas visando à compreensão de um assunto ou tema.

Didaticamente, dividi o período letivo de 2004 em cinco unidades temáticas. A primeira, intitulada *Sociedade e Cultura*, tinha por objetivo promover a análise da cultura – própria dos grupos humanos –, de sua produção e diversidade. Buscava igualmente entender o processo de sociabilidade e o surgimento das instituições, fundamentais na compreensão da sociedade. A segunda, denominada *Sociologia e Sociedade*, procurava situar a “ciência da crise”, no tempo e no espaço, como uma forma de conhecer a realidade social, em seus aspectos econômicos, históricos, políticos e culturais. Para tanto, trabalhava com a sociologia clássica, procurando entender conceitos fundamentais na compreensão do social, tais como: indivíduo e sociedade, estrutura e agência, consenso e conflito, entre outros. *Política, Poder e Sociedade*, por sua vez, buscava refletir o poder, suas formas e recursos, bem como sua atuação na Antiguidade e na Modernidade. Promovia também uma reflexão sobre a política e a ideologia e uma ponderação sobre as novas políticas e o empoderamento no Brasil atual. Já a quarta temática, *Trabalho e Sociedade*, discutia questões pertinentes à compreensão do mercado atual, marcado por aumento de desemprego e trabalho informal, pela exigência cada vez maior de qualificação do trabalhador e pela multifuncionalidade; grau de cobrança que nem sempre reflete em melhores salários. Por fim, *Sociologia Hoje*, era voltada para questões contemporâneas relevantes: desigualdades sociais, movimentos sociais, violência e indústria cultural.

O trabalho assim conduzido foi bastante enriquecedor. Mas havia ainda alguns desafios a serem superados. A segunda unidade era teórica demais, apesar das constantes tentativas de torná-la indissociável da prática. Além disso, a divisão em cinco unidades se mostrou improduti-va, pois o tempo era escasso para tantos conteúdos, mesmo que previamente selecionados. Uma nova revisão seria necessária e os conteúdos deveriam ser distribuídos em quatro grandes temas, um para cada bimestre. Concomitantemente, fiquei sabendo de um projeto inovador que estava começando a ser delineado: a elaboração do, “Folhas”, textos escritos por professores da rede estadual que deveriam ser compilados em livros didáticos para o Ensino médio. O intuito era as-sociar teoria e prática a partir da realidade do aluno, sob a coordenação de profissionais da escola que agora integravam a equipe da SEED (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná). Era uma oportunidade e tanto. Todavia, cursando o doutorado tive que tirar uma licença sem vencimento, me abstendo novamente de repensar o processo de aprender/ensinar sociologia.

Voltei a atuar como professora de sociologia no Ensino Médio no ano de 2007. Outra cidade, novo contexto. Matinhos – localizada a 100 quilômetros de Curitiba, faz parte da região litorânea do Paraná – é uma cidade marcada pela sazonalidade do trabalho. As atividades e pos-tos de trabalho que movimentam a temporada de veraneio contrastam com a inatividade presen-te no restante do ano. Desemprego, drogadização, violência, falta de perspectivas, são algumas das consequências dessa sazonalidade. Os jovens do Ensino Médio dividem seu tempo entre a escola, *lanhouses*, e algumas atividades esportivas, como o surf, por exemplo. A maioria, contudo, reclama da falta do que fazer. É importante ressaltar que a presença da UFPR – Setor Litoral no município, desde 2005, vem atuando gradativamente sobre esse quadro, procurando abrir suas portas à comunidade e promovendo atividades que a envolvam.

Em sala de aula, procurei dar continuidade ao estudo por temática, contando agora com o apoio do livro didático, “Folhas”, que havia sido distribuído para todos os alunos naquele período letivo e com um aumento da carga horária, posto que a disciplina integrava a grade curricular do segundo e do terceiro ano. O livro de Sociologia da SEED (2006) possibilitava um pouco isso, pois fora organizado por capítulos que não precisavam necessariamente ser trabalhos em sequência. Ademais, propiciava reflexões constantes sobre a realidade dos es-tudantes. O grande desafio foi estimular os alunos a lerem, na medida em que não estavam habituados; aulas, para eles, significavam costumeiramente quadro negro e giz. Era necessário provocá-los, ler com eles, debater os parágrafos, num trabalho árduo e incessante que envolvia, muitas vezes, a própria crítica ao que estava escrito. Uma experiência, porém, foi reveladora. Ao trabalharmos as instituições sociais, especialmente família e religião, propus que fizessem um trabalho de campo, verificando as formas de organização familiar e religiosa presente na cidade. Não só o fizeram, como apresentaram de forma crítica, usando a teoria para explicar a prática, as diferenças e as semelhanças identificadas. Sem dúvida, um grande avanço.

Por fim, no último ano de minha trajetória na rede estadual de ensino, em outra escola de Matinhos, tive o privilégio de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A heterogeneidade se evidenciava nas idades, nas vivências, nos projetos e expectativas de vida. Em comum, o fato de quererem concluir o Ensino Médio, apesar das variadas dificuldades: turnos alternativos de trabalho, distância espaço-temporal, problemas familiares, aprendizagem, entre outros. Neste cenário, continuei o trabalho com temáticas, debatendo o conhecimento teórico a partir de suas experiências. Com o auxílio de metodologias variadas – aulas na biblioteca, produções textuais, júri simulado, seminários –, foi possível não só transmitir conteúdos que viabilizem um novo olhar sobre a vida social, como refletir sobre o instigante processo de aprender/ensinar sociologia.

### **A experiência no CEFET-PR**

Entrei no Cefet-PR (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná), em 4 de novembro de 1996, um mês e meio antes da atual LDB entrar em vigor, como professor substituto de sociologia no Ensino Médio. Destaco a data porque ela tem relação direta com o que passaria a viver na escola. Era minha primeira experiência docente de fato, afora o estágio supervisionado para obtenção da licenciatura, e posso afirmar que tive de segurar um “rojão”.

Iniciei minhas atividades, com 11 turmas, perto do fim do ano, porém mais ou menos na metade do semestre letivo, pois cumpríamos um calendário de reposição de uma greve que houvera naquele ano. Para complicar, além de estar numa faixa etária quase igual à dos estudantes, era o terceiro professor daquelas turmas, pois os anteriores haviam saído da instituição por diferentes motivos. Tratava-se enfim de um desafio de monta. Contudo, creio que ensinar sociologia é um desafio para qualquer um. Antes de aprofundar o relato da minha experiência, gostaria de fazer alguns comentários sobre a instituição, cuja descrição é necessária para a compreensão das especificidades do ensino de sociologia na educação profissionalizante, em especial na tecnológica.

A instituição, que em 2009 comemorou seu centenário, tem uma trajetória muito singular. Atualmente é uma universidade, denominada Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), sendo a primeira (e por enquanto única) do gênero no país. O foco, portanto, são o ensino, a pesquisa e a extensão nas áreas tecnológicas. No que se refere ao ensino, oferece principalmente cursos de graduação e pós-graduação. Esta informação é importante quando se retorna ao longínquo ano de 1909, quando a instituição foi fundada – no âmbito de um projeto do governo de Nilo Peçanha de criação de escolas profissionalizantes no país – numa cidade com cerca de 50 mil habitantes com o nome de Escola de Aprendizes e Artífices de Curitiba. Tratava-se, então, de um educandário para crianças pobres, muitas das quais órfãs. O objetivo

era preparar esses jovens para se inserir no mundo do trabalho como trabalhadores manuais qualificados, proporcionando o que hoje forma as primeiras séries do Ensino Fundamental (primário) (UTFPR, 2009).

A instituição cresceu com a cidade e, em 1937 passou a ser chamada de Liceu Industrial do Paraná, integrando as séries finais do Ensino Fundamental. Em 1942 foi transformada na Escola Técnica de Curitiba, já priorizando o Ensino Médio integrado à Educação Técnica. Em 1959, a instituição passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Paraná, mantendo os mesmos moldes, ou seja, Ensino Médio integrado à formação profissional em áreas técnicas. Em meados da década de 1970, começou a ofertar cursos de engenharia operacional (construção civil e elétrica). Em 1978, finalmente a escola se tornou o primeiro CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica – do Brasil, juntamente com as ETFs de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Naquele momento, começava a ficar nítida uma mudança radical de rumos da escola que nasceu como um modesto instituto de formação de operários para a atual universidade. No início da década seguinte, os cursos de engenharias passaram a durar cinco anos (UTFPR, 2009).

Outro fato marcante dos anos 1980 e 1990 foi a expansão para o interior do Paraná, com a criação de UNEDs (Unidades de Ensino Descentralizadas), hoje campi, em todas as regiões do Estado. Registre-se o fato de que estudei na instituição nesse período, no curso técnico de edificações, o que não impediu a formação de um futuro cientista social – ao contrário, fomentou. Nos anos 90, acelera-se a mudança de vocação, privilegiando-se as engenharias e iniciando-se cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ainda perduravam e chegavam a admitir mais de mil alunos por ano, nos três turnos, somente na unidade de Curitiba. No entanto, e aqui me valho da teoria das organizações<sup>4</sup>, uma mudança institucional importante praticamente impôs a necessidade de o CEFET consolidar um novo desenho.

A partir da nova LDB e da implantação da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso, o ensino profissionalizante foi desvinculado da formação escolar regular, transformando-se em ensino pós-médio ou ainda em cursos de graduação de curta duração, para formação de tecnólogos. Esse fato trouxe profundas conseqüências para o CEFET e as escolas profissionalizantes em geral. O Ensino Médio, que oferecia formação profissional integrada, deu lugar ao Ensino Médio geral, com pouco mais de duzentas vagas, num processo de elitização da escola.

Num movimento pendular, com o governo Lula, houve o retorno do Ensino Médio integrado à educação profissionalizante, e a instituição, mimeticamente, adaptou-se às novas regras

4 Em especial do estudo de viés institucionalista de Dimaggio, P. e Powell, W. (1983). The iron-cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, v. 48, n. 2, p. 147-60, em que propõe o conceito de isomorfismo coercitivo, pelo qual as organizações tendem a moldar-se ao às regras de um determinado campo institucional, modificando-se quando estas são alteradas.



---

institucionais, mas priorizando os cursos de graduação. Em face desta tendência, seguida por CEFETs de todo o país, o governo criou uma nova estrutura, chamada Instituto Federal, com regras rígidas para garantir a oferta e manutenção de vagas de ensino profissional integrado ao médio. O CEFET-PR não mais voltaria a ser o que era e, com algum desalento, devo dizer que aquele universo em que transitei como aluno e como docente do Ensino Médio não mais existe e este relato tem algum ranço arqueológico.

Em que pese seu foco no ensino tecnológico, o CEFET-PR foi uma das primeiras escolas no Paraná a implantar a sociologia como disciplina após o regime militar. Era 1992, ou seja, alguns anos antes da nova LDB, que indicou a necessidade da disciplina, ao menos como conteúdo transversal e mais de uma década antes de ela tornar-se efetivamente obrigatória, com um veto do sociólogo Fernando Henrique nesse intermédio. A implantação da disciplina resultou da luta do Departamento Acadêmico de Estudos Sociais, o DAESO, para dar um caráter mais reflexivo e crítico à formação dos técnicos e engenheiros, para além de conteúdos tradicionais de história, geografia, estudo dos problemas brasileiros, entre outros.

A adoção, pela escola, do bordão “tecnologia e humanismo” foi a porta de entrada pela qual os atores envolvidos formularam um discurso bastante articulado e convincente, a despeito de uma visão de mundo nitidamente utilitarista dominante na organização. Naturalmente, há uma distância entre os imperativos de nossos ideais normativos e o real do mundo da vida. Assim, apesar de garantir um espaço para a sociologia e a filosofia, este era bastante exíguo – para cada disciplina, duas horas-aula por semana, durante um semestre, nos últimos períodos do Ensino Médio –, praticamente uma gota num oceano de matemática, física e as chamadas matérias técnicas. Para dificultar, as aulas não eram geminadas, e sim dois encontros de cinquenta minutos cada, reduzindo ainda mais o tempo efetivo para as atividades. Isso colocava um desafio inicial: o que e como trabalhar numa trajetória formativa tão fragmentada, que apenas reforçava, entre os sujeitos da escola, incluindo os estudantes, o estereótipo de uma disciplina acessória, praticamente um espaço para debater opiniões informadas por um senso comum ingênuo?

É importante destacar que em uma escola técnica industrial, ensino de sociologia – assim como de qualquer outra disciplina classificada nas ciências humanas ou sociais –, traz desafios adicionais. O primeiro deles tem um caráter bem prático. Em geral, entre os protagonistas do ensino técnico há uma distinção entre conteúdos mais diretamente ligados à profissionalização e aqueles considerados como mais gerais, dentre os quais a sociologia se enquadra. As próprias cargas horárias refletem esta realidade. A consequência é a dificuldade inicial de obter uma adesão maior dos estudantes. Isso decorre de uma falsa dicotomia entre tecnologia e sociedade, perpetrada por pessoas de todas as áreas do conhecimento dentro da universidade. Entre o pessoal da área técnica, assume-se geralmente a realidade social e alguns clichês sobre ela como

dados imutáveis, não havendo maior necessidade de aprofundamento no conhecimento de seus aspectos. Na área humanística, por sua vez, há uma ‘denúncia’ dos efeitos ‘desumanizantes’ da técnica (e de uma suposta educação ‘tecnicista’), negadora da sociedade. Ora, tecnologia é sociedade<sup>5</sup>.

Neste cenário, me deparei também com a insistência presente no ensino de sociologia em enfatizar a teoria clássica, ou melhor, em trabalhar quase que uma história da disciplina. Parece-me que isso está na base de uma certa rejeição que se lhe impõe. Cheguei a essa conclusão após um início em que, muito inexperiente, fei-me no material didático adotado. E aí é importante abrir um parêntese: em geral, os livros didáticos de sociologia para o Ensino Médio são muito bons... mas para estudantes das fases iniciais de cursos de graduação. Os livros com que tive contato têm uma linguagem intrincada, sofisticada, de difícil compreensão para os alunos de “carne e osso” que temos na escola real. Isso não implica uma defesa da banalização do conhecimento, mas sim da necessidade de se calibrar conteúdos e linguagens para que a experiência dos estudantes seja minimamente significativa, ainda mais em se tratando de um campo cuja legitimidade no espaço escolar é um processo em curso, um vir a ser.

Os livros didáticos reproduzem, em certa medida, o modelo de currículo que se estabeleceu para os cursos de ciências sociais e que, mesmo nesses, apresenta sérios limites pedagógicos. No momento de arrancada, de ‘conquistar adeptos’ para a disciplina, fala-se de algo que, sem negar sua importância, tem pouco ou mesmo nenhum sentido para a maioria dos estudantes. Com o tempo, fui aprendendo com eles que uma estratégia bem-sucedida pode ser começar com um levantamento de suas vivências e uma costura deste debate com categorias sociológicas e fatos que ocorrem em contextos mais amplos, inicialmente de forma bem livre. Aí pode entrar um recorte diacrônico, que busque as causas do vivido atualmente. Essa estratégia almeja e, muitas vezes, consegue levar a que o educando se enxergue no mundo, passo inicial para ter uma visão crítica e reflexiva da realidade social, no limite, o nosso objetivo, mais do que ensinar a história de uma ciência.

É claro que aquilo que chamamos de teoria talvez tenha um peso maior nas ciências sociais, quando se compara a outros ramos do conhecimento presentes na educação básica – raramente se discutem teorias e autores, bem como sua história, por trás de conteúdos de matemática e química, por exemplo. No entanto, os conceitos sociológicos podem assomar como ferramentas para o sujeito conhecer-se, conhecer o mundo e a sociedade em que vive e aprender a aprender, movendo-se de forma autônoma. Para tanto, aprendi que, em se tratando de Ensino Médio, é melhor trabalhar por grandes temas geradores, facilmente vinculáveis à realidade e sobre os quais qualquer pessoa pode ter uma posição, por mais ingênua que seja. A idéia, então, é

<sup>5</sup> Aproprio-me aqui de uma expressão que ouvi de Tamara Benakouche, notável professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conhecedora dos mais diferentes aspectos sociais da tecnologia.

promover um diálogo efetivo entre os saberes, para que o educando ultrapasse o senso comum. Reconheço que entre meus alunos isso não era tão difícil, dada a especificidade da escola.

Outro achado refere-se à necessidade de resgatar a integridade da sociologia, seu caráter interdisciplinar às vezes diluído na hiper-especialização. Trata-se de saber que antropologia e ciência política, até mesmo história, geografia, economia (e por que não biologia, pois, como ensina Florestan Fernandes, a sociologia é a ciência das sociedades, um fenômeno antes de tudo natural), contribuem para se enxergar um objeto que é único, qual seja, as relações sociais em suas várias dimensões. Nesse sentido, as fronteiras entre as disciplinas se atenuam, se flexibilizam, e as vezes são apagadas pura e simplesmente; como, por exemplo, falar em temas como cultura, trabalho e poder sem convocar conceitos, categorias, métodos? É justamente disso que os livros didáticos comumente não dão conta, daí a necessidade de uma atuação proativa do docente, o que coloca um grande desafio a sua formação e, ato contínuo, às coordenações dos cursos de licenciatura em ciências sociais espalhados pelo Brasil. Ademais, isso aponta para um esforço adicional na seleção e confecção de materiais, dependente não apenas do professor, mas da estrutura de que dispõe a escola. No CEFET isso não constituía um problema propriamente dito, pois a escola possuía recursos invejáveis para os padrões do fim dos anos 1990.

Durante os três anos em que fiquei no CEFET lecionando sociologia para o Ensino Médio, apanhei muito, tive de rever alguns preconceitos, aprender a ser tolerante e paciente, respeitar os diferentes ritmos. Foi gratificante, por exemplo, encontrar ex-alunos frequentando o curso de ciências sociais, o mesmo pelo qual me graduei, na Universidade Federal do Paraná. Percebi, de modo definitivo, que entre a normatividade de nossos ideais e a realidade às vezes cínica, há uma miríade de possibilidades. Não tornar o mundo como ele é naquilo que nós imaginamos não significa, contudo, que não possamos melhorá-lo. Como dizia o saudoso Henfil, “Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente”.

## **Considerações Finais**

As experiências vivenciadas no ensino da sociologia, embora diferenciadas, refletem o próprio dinamismo desta ciência, marcada por conflitos e controvérsias na análise do social, e sua necessidade constante de pensar-se a si mesma criticamente. Não há um caminho para fazer sociologia, tampouco para ensiná-la. As inúmeras possibilidades de apreensão, construção e sistematização do conhecimento sociológico estão relacionadas com o objeto, o arcabouço teórico e as metodologias adotadas. Discutir esse processo, contudo, enriquece tanto a pesquisa quanto a prática docente, que é alvo de nossa reflexão.

Nesse sentido, os relatos aqui expostos procuraram resgatar alguns elementos para traçar algumas considerações. A primeira é geral e refere-se à própria escola. As condições físicas

e pedagógicas, e o contexto na qual está inserida, atuam significativamente no processo ensino-aprendizagem. As dificuldades são maiores quando há carência de infra-estrutura e material de apoio didático, defasagem idade-série, marginalização, entre outros. A segunda relaciona-se com o trabalho docente. Ensinar é um processo de aprendizagem contínuo, marcado por avanços e, algumas vezes, por retrocessos; acertos e erros, dilemas e desafios. Pensar, refletir sobre a nossa própria prática e ousar mudar, inovar, mesmo que isso signifique geralmente mais trabalho, é fundamental. É isso que justifica e alimenta nossa escolha profissional.

As próximas considerações dizem respeito ao ensino de sociologia propriamente dito. Buscar alternativas para ministrar os conteúdos clássicos sem trabalhar uma história da ciência sociológica se mostrou imprescindível para despertar a atenção dos alunos. Mesclar as teorias, clássicas e contemporâneas, e organizar os conteúdos por temas e não por autores, sem negligenciá-los, foi muito importante nesse processo. Os autores aparecem é claro, mas servindo à compreensão da realidade, e não como objeto em si. Em outros termos, suas idéias são relevantes não por si mesmas, mas na medida em que possibilitam a análise dos elementos presentes na vida social. E é isso que permite fugir de análises superficiais que infelizmente teimam em persistir no espaço escolar. Sociologia não pode ser reduzida a debates sobre aborto e pena de morte, por exemplo. Como bem disse Ianni (1989): “Há momentos lógicos da reflexão sociológica sem os quais o ensino e a pesquisa contemporâneos dificilmente poderiam se desenvolver. Estes são alguns desses momentos: aparência e essência, parte e todo, singular e universal, sincrônico e diacrônico, histórico e lógico, passado e presente, sujeito e objeto, teoria e prática”.

O trabalho por temas, entretanto, costuma ser dificultado pela organização dos livros didáticos. A maioria deles, embora geralmente bem escrito, inicia com uma contextualização da disciplina e de seu surgimento para, logo em seguida, tratar dos paradigmas clássicos da sociologia. Paradigmas que por si só aparecem desprovidos de sentido para jovens que cursam o ensino médio. Isso obviamente não significa que os livros não possam ser utilizados. Ao contrário. São um material de apoio para o trabalho do professor. Mas devem ser usados com cuidado, propiciando o aprofundamento das discussões que rompam com a simples ordem cronológica e que devem sempre estar relacionadas com a realidade do aluno. Não podem ser seguidos cegamente, até porque é comum possuírem uma vertente ideológica, seja ela conservadora ou militante. Além disso, é importante frisar que, em se tratando de sociologia, não há verdades absolutas e inquestionáveis.

Por fim, ressaltamos que o professor de sociologia do Ensino Médio precisa sempre ter em mente a importância da disciplina na formação crítica e cidadã do educando. Para tanto, deve repensar constantemente sua prática e sua forma de atuação, buscando um amadurecimento profissional no sentido de superar os desafios e propiciar ferramentas que possibilitem de fato a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia.

## Referências

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de Dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 07/09/2009.

DIMAGGIO, P. e POWELL, W. (1983). The iron-cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, v. 48, n. 2, p. 147-60

IANNI, O. **A crise dos paradigmas na sociologia – problemas de explicação**. 1989. Disponível em: [www.anpocs.org.br/portal/publicações/rbcs\\_00\\_13/rbcs13\\_05.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicações/rbcs_00_13/rbcs13_05.htm). Acesso em: 22/08/2009.

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Ministério da Educação: Governo Federal, 1999.

SOCIOLOGIA/Vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006.

UTFPR. **Histórico**. Disponível em: [www.utfpr.edu.br](http://www.utfpr.edu.br). Acesso em: 12/09/2009.