



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

JORGE HENRIQUE DIAS FUENTES

ENTRE A PRÁTICA E A PRÁXIS: UM ESTUDO DAS METODOLOGIAS
ADOTADAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

TOLEDO - PR
2011

JORGE HENRIQUE DIAS FUENTES

ENTRE A PRÁTICA E A PRÁXIS: UM ESTUDO DAS METODOLOGIAS
ADOTADAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

Monografia apresentada como pré-
requisito de Conclusão do Curso de
Ciências Sociais da Universidade
Estadual do Oeste do Paraná
Campus Toledo.

ORIENTADOR: PROF. DR. ERIC GUSTAVO CARDIN

Toledo
2011

JORGE HENRIQUE DIAS FUENTES

ENTRE A PRÁTICA E A PRÁXIS: UM ESTUDO DAS METODOLOGIAS
ADOTADAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/*Campus* Toledo, pela banca examinadora formada por:

Prof. Dr. Eric Gustavo Cardin (Orientador)

Prof.^a Ms. Franci Rodrigues da Guia Nyamien (UNIOESTE)

Prof. Dr. José Alfonso Klein (UNIOESTE)

Toledo, 11 de Novembro de 2011

... À memória de minha Mãe Edy, e à todos os estudantes, professores e futuros professores da educação básica...

“os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que veem os alunos como eles são e não como deveriam ser” (François Dubet, 1997)

AGRADECIMENTOS:

Inicialmente agradeço a toda minha família, meu Pai: José, meus irmãos e irmãs: José, Cezar, Paulo, Maria e Isabel por terem me apoiado sempre em meus estudos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Eric Gustavo Cardin, agradeço pela paciência nas orientações, pelo incentivo na construção e desenvolvimento da pesquisa, pela perspectiva teórica, metodológica e prática da qual passei a partilhar.

Agradeço também aos professores que concederam as entrevistas, pela disponibilidade e por proporcionar as indagações necessárias à construção do trabalho que é um pouco de cada um de vocês.

Os meus sinceros agradecimentos aos companheiros de turma: Patrícia, Andressa, Kimura, Milton, Diane, Marcão, Everton, Sara, Lidiana, Adriana, Simone, Aline, Conrado, Karina, Karine, Inajara, Samara, Monique, Mara e Amir, com os quais partilhei minha trajetória durante a graduação.

De forma especial agradeço aos colegas de curso: Lorenzo, Ana Cláudia, Maiara e Caroline pelas intensas e incansáveis lutas em prol dos trabalhadores e pelo reconhecimento de classe. Aprendi muito com vocês.

Aos professores do curso de Ciências Sociais da UNIOESTE, que contribuíram direta e indiretamente na minha formação.

Enfim, agradeço a todos que estiveram presentes no período de formação na graduação e no desenvolvimento deste trabalho.

Muito Obrigado a todos!

RESUMO:

A partir da construção do conceito de *práxis*, segundo a tradição do materialismo histórico-dialético, o presente estudo analisou as metodologias de ensino dos professores de Sociologia de três colégios, dois públicos e um privado, do município de Toledo/PR. O intuito foi identificar as dificuldades, os objetivos, as práticas de ensino adotadas por esses docentes e o atual estado da disciplina de Sociologia no ensino médio, uma vez que esta se encontra em processo de reinserção no ensino básico e carece de estudos que apontem como está se dando esse processo. A pesquisa ocorreu a partir da análise das propostas e projetos políticos pedagógicos (PPPs) das três escolas pesquisadas e de entrevistas, gravadas com seus professores de Sociologia. Como resultado do estudo, detectamos que cada instituição escolar é formada por uma estrutura social que é condicionada pelas características sociais, econômicas, políticas e culturais dos indivíduos que a compõem. Assim, as desigualdades sociais e os interesses de classes se tornam presentes nas instituições e refletidos nas práticas de ensino da disciplina de Sociologia. Além disso, notou-se que as dificuldades encontradas pelos professores de Sociologia são consequências de problemas estruturais da sociedade, causados a partir da divisão social do trabalho e da ascensão do capitalismo, o qual se reflete dentro da escola e nas suas relações educacionais. Constatou-se também com o estudo, que os professores procuram, mesmo com vários empecilhos estruturais, utilizar de variadas metodologias de ensino, a fim de possibilitar aos estudantes uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos, levando-os a buscar de forma autônoma o conhecimento e à reflexão das questões relacionadas com seu cotidiano.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, ensino médio, práxis de ensino, educação, trabalho.

ABSTRACT

From the construction of the concept of praxis, according to the tradition of historical and dialectical materialism, this study examined the teaching methodologies of teachers of sociology in three schools, two public and one private, the city of Toledo / PR, trying to identify the problems, objectives, teaching practices adopted by these teachers and the actual state of the discipline of sociology in high school, since this is in the process of reintegration in basic and lacks studies that point to this processes taking place. The research was developed from the analysis of proposed projects and political education (PPP) the three schools surveyed and interviews recorded with their teachers of Sociology. The results of the study, we found that each school is made up of a social structure that is conditioned by the social, economic, political and cultural rights of individuals who compose it. Thus, social inequalities and class interests become present in the institutions, practices and influences in the teaching of sociology. Moreover, it was noted that the difficulties encountered by teachers of sociology, are the result of structural problems of society, caused from the social division of labor and the rise of capitalism, which is reflected within the school and its educational relations. It was also found in the study, teachers looking for, even with several structural obstacles, use of varied teaching methods, to enable students to better understand and assimilate the contents, leading them to seek knowledge independently and consideration of issues related to their daily lives.

Keywords: Sociology of Education, High School, teaching praxis, education, work.

Sumário

RESUMO	6
ABSTRACT	7
1. INTRODUÇÃO	9
2. PRAXIS DE ENSINO E AS ESCOLAS PESQUISADAS	13
2.1 A <i>práxis</i> educativa	20
2.1.1 O trabalho	20
2.2 A <i>práxis</i> de ensino nos objetivos e concepção de educação de Colégios pesquisados em Toledo/PR.....	22
3. AS CIÊNCIAS SOCIAIS NAS ESCOLAS: OBJETIVOS, DIFICULDADES E PERSPECTIVAS	35
3.1 A implantação da Sociologia nas Escolas: objetivos e dificuldades	41
3.2 Ciências Sociais na Escola: metodologias e práticas de ensino.....	54
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXO 1: Roteiro das Entrevistas.....	72
Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	73

1. INTRODUÇÃO

“A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.”
(PARACELSO apud. MÉSZÁROS, 2008, pg. 23)

Iniciamos este trabalho citando a mesma epígrafe utilizada por Mészáros para introduzir seu livro “Educação para além do Capital”, pois, da mesma forma que Mészáros, partimos do pressuposto de que o aprendizado, a construção do conhecimento e a educação, como a nossa própria vida, é um processo que nos acompanha por toda a nossa existência, “desde a juventude até a velhice” (MÉSZÁROS, 2008, pg. 23).

Assim, não existe uma instituição social específica de aprendizado. Não é somente a família, nem somente a escola, não só a religião e nem só um partido político, mas todos os espaços possibilitam alguma forma de aprendizado. Isso é possível, pois diferente dos animais, o ser humano tem a capacidade de agir - através do trabalho - sobre a natureza de forma consciente, num processo de projeção e planejamento de sua ação antes de realizá-la e de forma que ao mesmo tempo em que transforma a natureza, transforma também a si mesmo, construindo, portanto um aprendizado. Eis aí o que a tradição marxista conceitua como *práxis*, prática e teoria construindo um novo ser social. Portanto, se algum espaço não possibilitar aprendizado autônomo e consciente do sujeito que nele se insere, há aí uma contradição com a natureza humana.

Falando em contradição, com a divisão social do trabalho e o advento da sociedade capitalista, essa capacidade humana de transformação e ação consciente na natureza passa a se tornar mecânica, num processo em que o homem vende sua força de trabalho e se torna apêndice de uma máquina. Aqui ele não precisa mais utilizar sua consciência para projetar sua ação, esta já é pré-projetada, cabendo a ele apenas repetí-la. Nesse processo, o trabalhador também deixa de criar conhecimento e aprendizado. Eis aí a separação entre ação e consciência, entre prática e teoria. Em outros espaços essa mecanização da ação humana também gera consequências, como na arte, na política e na escola. Nesta última, a prática educativa acaba separando ação e consciência. A teoria é separada da prática e nesse processo o estudante e o professor pouco ou nada produzem de conhecimentos e aprendizados, mas apenas repetem conhecimentos já projetados. Tanto no exemplo da fábrica como no da escola, vemos uma separação também entre trabalho e educação, a ação humana passa a ser valorizada num sentido utilitarista, ou seja, somente é valorizada quando gera alguma utilidade para o capital e para seu objetivo-mor: o lucro.

Estabelecidos alguns pressupostos orientadores da pesquisa que resultou esta monografia de conclusão do curso de Ciências Sociais, modalidade Licenciatura, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Toledo, salientamos que foi desenvolvido um projeto que se propôs analisar as metodologias de ensino dos professores de sociologia do ensino médio no município de Toledo/PR, à luz do conceito marxista de *práxis*, pretendendo apurar onde a Sociologia encontra problemas de ensino, onde ela encontra dificuldades e o seu estado atual no ensino médio do referido município.

Recentemente instituída como disciplina obrigatória no Ensino Médio, por meio da Lei nº 11.684, de 2 de Julho de 2008, a Sociologia ainda está em processo de inserção no ensino básico. Portanto, a necessidade da realização de pesquisa sobre o ensino dessa disciplina, se torna importante para o seu fortalecimento no ensino básico, em especial, neste momento de inserção e consolidação. Não suficiente, o fortalecimento ainda é necessário pela importância que tem o ensino de Sociologia para jovens da faixa etária de 15 a 24 anos, média de idade de estudantes do Ensino Médio, momento no qual os jovens passam pela construção de valores e pelo aumento da intensidade de suas relações sociais.

O ensino de Sociologia permite o trabalho de temas relacionados ao cotidiano dos estudantes e de uma maneira bem generalizada, permite também que esses se reconheçam como seres sociais pertencentes à sociedade, tolerantes às diferenças e conscientes de sua condição social, econômica, política e cultural. Além disso, a reinserção da Sociologia possibilita propor novas alternativas de métodos e estratégias de ensino, que busquem superar aqueles métodos tradicionais e autoritários ainda existentes no sistema educacional brasileiro.

Além disso, a pesquisa pretendia suprir a necessidade de estudos empíricos sobre o Ensino de Sociologia. Há preocupação e produção referente ao ensino de Sociologia, porém isso vem sendo pesquisado de maneira distanciada. É comum encontrarmos pesquisas e publicações sobre as intermitências e sobre a história da disciplina, contudo faltam pesquisas que analisem diretamente o exercício da disciplina, ou seja, como ela vem sendo executada pelos professores em sala de aula e como os estudantes estão reagindo à sua reinserção.

Foi com estas justificativas e com os pressupostos anteriormente elencados, que o presente trabalho foi desenvolvido durante o ano de 2011. Nesse sentido, ao analisar as metodologias de professores de Sociologia e a situação de escolas públicas e privadas do

município de Toledo/PR, a partir da configuração da sociedade capitalista com suas características específicas, acreditamos, que:

As escolhas metodológicas do ensino em geral e do ensino de sociologia em particular dependem do modo como a escola está organizada, como o trabalho docente se estrutura, como os docentes são contratados, como esses docentes compreendem a função da escola, como pensam a infância e a juventude no contexto atual e como estruturam suas aulas (SILVA, 2009, p. 64).

Em nenhum momento separamos as análises das práticas e *práxis* educativas dos professores, da situação organizacional das escolas e da educação pública e privada no Brasil, do sistema educacional brasileiro e da mercantilização da educação básica e superior, frutos de uma mesma mercantilização do trabalho humano que, por sua vez, são frutos da sociedade organizada, social e economicamente, de forma capitalista. Com essa proposta de pesquisa, organizamos este trabalho em duas partes numa tentativa de trabalhar a teoria e a prática conjuntamente, de modo a exercitarmos a *práxis* no desenvolvimento da pesquisa.

Na primeira parte são construídos os conceitos de *práxis*, trabalho e educação, segundo as concepções do materialismo histórico-dialético, representados aqui pelos pensadores Adolfo Vázquez (2007), Karl Marx (1996), George Lukács (1978, 1981) e Karel Kosik (1987). A partir desses conceitos são apresentados as concepções de ensino, educação e os objetivos de três instituições de ensino básico do município de Toledo/PR. Duas instituições públicas - uma do centro da cidade e outra da periferia - e uma instituição privada. Essas informações são coletadas a partir da análise das propostas e projetos políticos pedagógicos das respectivas instituições.

Na segunda parte é apresentada a análise de entrevistas realizadas com cinco professores de Sociologia do ensino médio das instituições de ensino mencionadas anteriormente. A partir das entrevistas gravadas foi possível analisar questões emergentes de uma disciplina em implantação na educação básica, como por exemplo, traçar o perfil dos docentes, apresentar as principais dificuldades que cercam o ensino da disciplina e os objetivos e metodologias utilizados pelos professores.

É importante destacar que as discussões e proposições estabelecidas nesse trabalho não são inquestionáveis, muito pelo contrário, estão cheias de limitações, que podem ser justificadas pela falta de tradição de pesquisas sobre o ensino de Sociologia na educação básica, portanto, estão para ser problematizadas e criticadas. Nesse sentido, espera-se que as questões e problematizações proporcionadas por este trabalho contribuam para o

fortalecimento da Sociologia no ensino básico e, que da mesma forma, contribua aos leitores, professores e futuros professores, no exercício da *práxis* de ensino, na reflexão de suas práticas educativas, nos principais problemas e dificuldades que cercam a implantação da sociologia no ensino médio.

2. A PRAXIS DE ENSINO E AS ESCOLAS PESQUISADAS

*“Na prática tem que se dar um passo de cada vez – a
teoria tem que conter a marcha toda”
(BERTOLD BRECHT, apud FRIGOTTO, 2009, p. 131)*

Levando em consideração que toda ação educativa é uma prática essencialmente humana, neste primeiro capítulo, discutiremos a concepção de prática educacional e de ensino utilizada no trabalho realizado, chegando ao conceito de práxis pedagógica dentro do materialismo histórico dialético. Em seguida serão apresentados alguns aspectos importantes coletados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de três Escolas de ensino básico do município de Toledo/PR.

O conceito de *práxis* sofreu várias alterações de significados ao longo da história, por meio de concepções filosóficas que antecederam a concepção marxista de *práxis*. De origem grega, a palavra *práxis* em seu significado original é toda ação “que tem um fim em si mesmo, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (VAZQUEZ, 2007, p. 28). Ou seja, é puramente uma atividade da consciência. Assim, de acordo com a linguagem grega antiga, toda ação prática que produz algo objetivo, não se caracteriza como *práxis*. Com isso, observamos que a *práxis* entendida como ação prática e objetiva, da forma que conhecemos hoje, não coincide com o significado empregado pelos gregos.

As diferentes concepções de *práxis* desenvolvidas ao longo da história acompanham as diferentes concepções de teoria e prática, contudo, é importante ressaltar desde já, que somente na concepção marxista, prática e teoria são indissolúveis na *práxis*. A filosofia grega antiga desvalorizava toda atividade prática e material, considerando-a indigna dos homens livres os quais se dedicavam à atividade intelectual e contemplativa, enquanto que a atividade material e física destinava-se aos escravos. Dessa forma, os gregos separavam a teoria da prática considerando a primeira superior a segunda.

Somente no Renascimento, a partir de pensadores como Francis Bacon, a atividade material começou a ganhar valor, isso, devido à ascensão da burguesia que necessitava de novos valores condizentes com suas necessidades econômicas enquanto classe em ascensão. Foi assim que atividades antes desvalorizadas como a arte e a política passaram a ser praticadas também pelos homens livres. Em decorrência disso, posteriormente com a revolução industrial no século XVIII, surge o que Vazquez (2007, p. 47) chama de

“consciência burguesa da práxis produtiva” que é uma elevação na valorização da prática produtiva do homem - através do trabalho e da ciência - na transformação da natureza de forma utilitária.

Segundo os interesses da burguesia em ascensão, a necessidades de transformar a natureza, isto é, de desenvolver as forças produtivas – assim como a ciência e a técnica a elas vinculadas – torna-se cada vez mais imperiosa. A revolução industrial do século XVIII marca, neste sentido, uma reviravolta decisiva. Correspondendo a esses interesses de classe e às exigências da produção, eleva-se cada vez mais o valor do trabalho humano e da técnica, ainda que isto não ocasione paralelamente uma valorização do trabalhador e do significado humano de sua atividade (VAZQUEZ, 2007, p. 47).

Com essa contribuição de Vazquez observa-se que práxis como ação produtiva e utilitária é o que norteia a prática capitalista a qual como consequência separa a teoria da prática. Contudo, ao contrário da filosofia grega, aqui se valoriza a prática utilitária acima de tudo, desvalorizando com isso a teoria. É para fugir desse sentido utilitarista da prática, que no materialismo histórico dialético usa-se o termo *práxis* dentro de outra perspectiva. Segundo o pensador Karel Kosik,

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 1976, p. 222).

De acordo com a contribuição do autor, a práxis cria a realidade e sendo a realidade criada pela práxis, a própria história se constitui como processo prático, é nesse processo que a atividade humana se diferencia das atividades ditas não-humanas. A práxis se produz, constitui e se renova historicamente pela prática e nesse processo a própria história se constrói.

Os conhecimentos adquiridos pelo homem só foram possíveis graças a objetivação do homem através do trabalho, ou seja, num processo de práxis que compreende tanto o seu sentido objetivo, de transformação da natureza, como também a formação subjetiva do homem, ou o momento existencial de reconhecimento do homem. Um exemplo disso citado pelo autor é a descoberta do futuro, descoberta essa que colaborou para a explicação da própria existência humana. Usando as palavras do autor: “A tridimensionalidade do tempo como forma da sua própria existência se manifesta ao homem e se realiza no processo da objetivação, quer dizer do trabalho” (KOSIK, 1976, p. 224). Com isso, Kosik

nos mostra que a práxis é tanto objetivação e transformação da natureza, quanto reconhecimento e realização da liberdade humana.

Segundo Vázquez (2007, p. 394), a práxis pode ser entendida “como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente”. Práxis é uma atividade, porém “nem toda atividade é práxis” (VAZQUEZ, 2007, p. 219). Levando isso em consideração, é preciso esclarecer a diferença entre práxis e atividade. Atividade pode ser conceituada como toda ação realizada por um sujeito ou agente – humano, físico ou biológico - à qual modifica uma matéria ou uma realidade. Vazquez (2007, p. 219) apresenta a atividade de forma ampla, não distinguindo tipo de agente, nem a matéria prima sobre a qual este agente atua, se é um corpo físico, ser vivo, vivência psíquica ou se a espécie dos atos é físico, psíquico ou social. A atividade pode ser tanto uma ação humana consciente ou inconsciente, sobre um objeto ou instituição social, como também pode ser uma ação provocada por corpos físicos ou por partículas. Ou seja, existem dois tipos de atividade, a humana e a natural. Segundo Vazquez, a atividade humana se distingue da natural devido a intervenção da consciência.

Essa atividade implica a intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos distintos: como resultado ideal e como produto real. O resultado real, que se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diferentes atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal (VAZQUEZ, 2007, p. 221).

Diferente de qualquer outra atividade animal e natural, a atividade humana se caracteriza então, por uma antecipação de um resultado ideal ou fim, e esse determina posteriormente o resultado real, ou seja, é uma atividade consciente. O filósofo húngaro Lukács (1978), a partir de seus estudos de Marx, reconhecia o papel essencial da consciência na ação humana para essa antecipação do resultado real por meio de um resultado ideal. “O produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal” (LUKÁCS, 1978, p. 04).

Contudo, para que essa atividade se efetive, o homem utiliza do seu trabalho, que como veremos adiante é uma atividade específica do ser humano pela sua dimensão de produção de conhecimento, sobre a natureza ou sobre um objeto da natureza. O homem depende das condições e objetos naturais e da própria natureza para transformá-la. O pensador alemão Karl Marx (1996) conceitua trabalho como:

(...) um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. (...) Ao atuar (...) sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 297).

A partir dessa contribuição de Marx, constata-se que o trabalho se apresenta como a efetivação da vontade idealizada, do homem em transformar a natureza. É interessante notar que ao modificar a natureza o homem modifica “sua própria natureza”. Marx mostra também, como a atividade humana efetivada pelo trabalho se diferencia da ação dos animais, por ser idealizada, sendo o trabalho exclusivo do homem.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (idem p. 297-298).

Sendo o trabalho a efetivação do resultado ideal de modificar a natureza, característica essa que nos difere de qualquer outra atividade natural ou animal, ele é exclusivo do ser humano, como no início da citação apresentada. E sendo exclusivo do homem, o trabalho condiciona a própria existência do homem e da sociedade.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1996, p. 172).

Nesse sentido, afirma-se que não existe sociedade em que não haja trabalho, da mesma forma que onde existe trabalho há uma sociedade constituída. A partir do trabalho o homem materializa sua idealização, transforma e humaniza a natureza e a si mesmo, gerando conhecimento nessa atividade de práxis. Em outros termos, “o trabalho é definido como práxis, e a práxis, nos seus elementos característicos, é reduzida a trabalho” (KOSIK, 1976, p. 222).

A partir disso, notam-se algumas características da práxis. Primeiramente ela é uma atividade prática, mas não qualquer atividade e sim uma atividade humana devido a sua

dimensão consciente e de antecipação do resultado real por meio de um resultado ideal. Além disso, a práxis é uma atividade realizada pelo trabalho sobre a matéria, sobre a natureza e que depende dela para se efetivar.

Nas várias dimensões da vida humana podemos ter exemplos concretos da atividade da práxis, dentre eles podemos citar o trabalho de um artesão que constrói objetos para satisfazer suas necessidades ou de sua comunidade e a atividade do artista quando esta não é executada tendo como fim interesses utilitários. Outro exemplo pode ser encontrado na realidade escolar, quando se observa a utilização de práticas de ensino-aprendizagem que valorizam a pesquisa como parte do processo de aprendizagem, fugindo assim do sentido de reprodução acrítica de conhecimentos. Em todos esses casos trata-se de atividades realizadas sobre a matéria com plena utilização da consciência e antecipação do resultado real.

Vazquez (2007) apresenta três tipos de práxis, que se diferenciam de acordo com a matéria-prima ou objeto pelo qual é praticada a atividade. Temos a *práxis produtiva*, que é toda prática sobre um objeto natural, ou “dados naturais”, e pelo qual o homem cria objetos úteis para satisfazer suas necessidades. Nesse sentido, a *práxis produtiva* é a “práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfaçam necessidades humanas (...) na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo.” (VAZQUEZ, 2007, pg. 228-229). Outro tipo de práxis apresentado pelo autor é a *práxis artística* que é aquela que utiliza o resultado de uma práxis anterior, como matéria de uma nova práxis, como os que o artista plástico ou o trabalhador utilizam para realizar seu trabalho. E, por fim, o terceiro tipo de práxis, a *política*, que é aquela que tem o homem como próprio objeto, ou seja, aquela que o homem é sujeito de si mesmo.

Vazquez nos alerta para que o exercício da práxis não seja confundido com o praticismo, ou seja, com a prática sem teoria. Desta forma, corre-se o risco de cair no senso comum, que, pela sua consciência prática, se apresenta separada da teoria, permitindo falsos pontos de vistas, preconceitos, superstições, passividade e negação de uma crítica em relação à prática. Na realidade escolar, pode-se observar vários exemplos de praticismo, como aquelas praticas de ensino que tem por objetivo apenas transmitir ao estudante uma técnica que será utilizada por ele no trabalho, sem oportunizar uma reflexão e análise teórica da técnica ou do trabalho em si. Isso acaba contribuindo para a passividade

desse estudante e o surgimento de senso comum quanto à concepção de trabalho e educação.

Por outro lado, a teoria não deve ser sobreposta à prática, uma vez que a prática é fundamento da teoria, sem prática não há teoria. Assim, não existe uma práxis teórica, pois a teoria em si não transforma em algo objetivo, se não por meio da prática. Portanto, se de um lado a prática não pode estar desligada da teoria e de outro é a prática que fundamenta a teoria e não o contrário, a práxis é a unidade entre a prática e a teoria, não negando a “autonomia e dependência de uma em relação à outra” (VAZQUEZ, 2007, p. 243).

Portanto, a práxis é a atividade humana consciente. Contudo, Vazquez separa dois níveis diferentes de práxis, dependendo do grau de criação demonstrado por sua ação prática e do grau de consciência empregado pelo sujeito na ação prática. A primeira o autor chama de *práxis criadora* e a segunda de *práxis reiterativa ou imitativa*. Nas palavras de Vazquez:

A práxis se apresenta ora como práxis reiterativa, isto é, em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas, ora como práxis inovadora, criadora, cuja criação não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada, e desemboca em um produto novo e único (VAZQUEZ, 2007, p. 266).

Como vimos anteriormente, o homem se diferencia dos animais, como também de toda atividade natural, por sua atividade ser consciente. Além disso, o homem é guiado por necessidades e capaz de produzi-las. É para satisfazer essas necessidades naturais e por ele produzidas que o homem cria, inventa e produz soluções. Essa capacidade de criação é denominada de *práxis criadora*, ou seja, a ação que produz algo, material e objetivo como solução de uma necessidade e que transforma o mundo, a natureza e o próprio homem. Criando, o homem humaniza o mundo e constrói a si mesmo.

Quando em uma aula o professor propõe a seus estudantes que pesquisem sobre um determinado tema, essa pesquisa oportuniza a criação de novos conhecimentos por parte dos estudantes, talvez esse conhecimento traga um benefício prático aos estudantes a partir da solução de uma situação problemática da sala de aula, da escola ou da comunidade da escola. Por outro lado, ao professor é oportunizado a criação de conhecimentos e auto-avaliação a partir da prática, alcançando ou não os resultados desejados, permite a ele fazer uma avaliação e aprimoramento da sua prática de ensino.

Na *práxis criadora* a ação prática e a consciência dessa ação são indissolúveis. Assim, a *práxis criadora* é uma práxis consciente e por ser consciente na própria ação há o

próprio construtor, ou seja, o homem. Um exemplo disso é o trabalho criativo, onde “nele se apaga, de certo modo, a diferença entre trabalho intelectual e físico, pois todo trabalho manual é, ao mesmo tempo, trabalho ou atividade da consciência” (VAZQUEZ, 2007, p. 279). Percebe-se com isso, mais uma característica que nos diferencia dos animais, pois o homem é essencialmente criador, não só de soluções para suas necessidades, como também criador de novas necessidades a partir da práxis criadora.

A práxis reiterativa ou imitativa, como o próprio nome diz, reitera uma prática já criada. Não tem o caráter de produzir algo novo, mas de reproduzir uma ação bem sucedida e que satisfaz as necessidades humanas, não produzindo uma nova realidade. Portanto a práxis reiterativa pode ser vista como um prolongamento imitativo de uma práxis criada. Como o homem cria novas necessidades e novas soluções para suas necessidades continuamente, a práxis reiterativa ou imitativa só existe enquanto essa é necessária, enquanto não é criada outra prática que ocupe o seu lugar.

Vazquez apresenta um lado positivo e um lado negativo da práxis reiterativa. O aspecto positivo ele cita a capacidade de ampliação e multiplicação de uma práxis criada, e a possibilidade de a partir dela criar novas práticas. Já o aspecto negativo aparece quando essa prática fecha “o caminho a uma verdadeira criação” (VAZQUEZ, 2007, p. 275). Em outras palavras, quando a prática não abre espaço para superação da imitação e da reprodução.

Esse aspecto negativo da práxis reiterativa pode ser observado na sociedade de produção capitalista mecanizada, com a produção parcelada e em série. Na práxis criadora, como foi destacado, há uma indissolução da atividade prática com a consciência. Contudo, com a divisão social do trabalho e como consequência a produção em série, percebemos que a atividade é reprodutiva e imitativa, não abrindo espaços para a criação de novas práticas e com isso há uma dissolução entre a prática e a consciência do trabalhador. “Ele fica limitado, assim, a uma única operação, com o que seu trabalho se converte em uma atividade que se repete monotonamente e que não exige - ou que exige em um grau mínimo - a intervenção da consciência” (VAZQUEZ, 2007, p. 280).

Na realidade escolar, também se pode observar os aspectos negativos da práxis reiterativa. É recorrente observarmos professores que durante anos de profissão mantém as mesmas práticas de ensino, não exercitando uma auto-avaliação ou auto-reflexão de sua prática, como também não cria espaços ou métodos de avaliação de sua prática e nem

utilizam ou entendem o próprio processo de avaliação dos estudantes como uma oportunidade de avaliar as suas práticas de ensino.

No Colégio Ayrton Senna da Silva foi unânime em uma turma de ensino médio as reclamações da existência de professores que utilizam de práticas repetitivas e inalteráveis para lecionar. Disse um dos estudantes: “há professores que utilizam sempre os mesmos métodos, passa a questão no quadro e pedem para os alunos copiarem, e ainda nos humilham dizendo que de qualquer forma no fim do mês recebem o salário deles.” Professores como estes não estão contribuindo com a práxis educativa criadora e sua prática repetitiva se apresenta de forma negativa, pois por um lado ela não é exercida somente para aquela prática bem sucedida, mas para satisfazer um interesse de mordomia por parte do professor, isso pode ser observado no descompromisso deste com a educação ao afirmar que de “qualquer forma no fim do mês recebe seu salário”, de outro lado essa prática é negativa, pois ela não favorece a criação de novas práticas.

A partir do acima exposto, podemos ter diferentes visões complementares a respeito da práxis como uma atividade humana, consciente sobre a natureza e seus objetos materiais, criando, conhecendo e transformando essa natureza, e imprimindo nela sua marca, ou seja, humanizando-a, e nesse processo também transformando e construindo a si mesmo. É através do exercício da práxis que se constrói a história humana.

2.1 – A práxis educativa.

2.1.1 O trabalho

Como já foi mencionado anteriormente, a práxis tem como sua mais expressiva realização, o trabalho. É pelo trabalho que o homem age sobre a matéria e sobre o objeto, é através do trabalho que ele cria objetos e realidades que satisfaçam suas necessidades, e transforma o próprio. Enfim, é pelo trabalho que o homem transforma e humaniza o mundo, ao mesmo passo que transforma a si mesmo.

Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado por seu trabalho, atua sobre a natureza externa e muda ao mesmo tempo sua própria natureza, “desenvolve as potencialidades que estão adormecidas na natureza” e submete as forças dela “ao seu próprio poder”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, objetos e as forças da natureza são transformados em meios, objetos de trabalho, em matéria-prima, etc. (LUKÁCS, 1981, p. 92).

Além disso, o trabalho humano se diferencia de qualquer outra ação animal ou natural por ser pré-concebido, por ser projetado idealmente em sua consciência e a qual determina a realização real desse trabalho. Nesse processo de trabalho consciente o homem acumula conhecimentos, pois o homem age conhecendo e se conhece agindo. Além de acumular conhecimento o homem transmite esse conhecimento adquirido através do trabalho, sendo reiterado e imitado, enquanto for necessário, pelas gerações. Por ter essa capacidade, o homem progride sobre a natureza e constrói a história se tornando assim um ser histórico a partir do exercício da práxis.

Com isso, podemos perceber o papel fundamental da consciência no desenvolvimento humano. A consciência traça fins e o resultado ideal da prática, se modifica e se adequa às necessidades impostas pelo meio natural ou humano na execução do trabalho. Como em qualquer ação humana, a ação educativa não deve desconsiderar esse papel fundamental da consciência, ou ela não estará contribuindo com a práxis criadora que é fundamental para o desenvolvimento humano e científico.

Contudo, essa consciência quase desaparece quando a prática é mecânica, abstrata e repetitiva ou quando essa prática não abre espaço para a criação. Como foi visto anteriormente com a divisão social do trabalho na sociedade capitalista, houve um desligamento da atividade prática com a consciência, onde o trabalhador é tido como um apêndice da máquina e realiza as atividades impostas a ele de forma desinteressada. Da mesma forma que na fábrica, no trabalho escolar essa consciência também acaba desaparecendo ou sendo desnecessária devido a utilização de práticas repetitivas que não oportunizam a criação de novos conhecimentos. Na grande maioria, as escolas se constituem enquanto instituição de reprodução de conhecimentos já construídos, gerando como consequência a desvalorização de uma ação educativa reflexiva, crítica e consciente, tanto para os alunos quanto para os professores.

Como consequência do trabalho organizado dessa forma na sociedade capitalista, o trabalhador não mais exerce uma práxis criadora e trabalha de forma inconsciente, não contribuindo para a construção de seu conhecimento. Logo, pode-se perceber que um dos aspectos negativos da produção em série é a desumanização do homem, ou a negação de sua capacidade de realizar uma prática reflexiva e consciente. Levando em consideração que o trabalho consciente oportuniza a produção de conhecimento - da natureza e do próprio homem - e como conhecedor a partir do trabalho esse conhecimento é repassado e transmitido coletivamente entre os homens, não podemos dissociar o trabalho da educação.

A educação não é nada mais que o processo de produção de conhecimento e apropriação dos saberes e experiências historicamente produzidas pelo homem através de sua capacidade de agir conscientemente pelo trabalho. Assim, a educação se confunde com o trabalho. Na verdade são duas caras de uma mesma moeda, onde há trabalho há conhecimento e a apropriação desse conhecimento através do processo educativo, e o processo educativo reitera as práticas criadas a partir do trabalho e abre margem para a criação de novos conhecimentos a partir do trabalho.

Entretanto, com a divisão social e mecanização do trabalho na sociedade capitalista, a fábrica começou a considerar o trabalhador como um apêndice da máquina, separando sua consciência de seu trabalho, numa prática reprodutiva repetitiva. E não foi só na fábrica que essa prática reprodutiva e inconsciente predomina com o capitalismo, em outras dimensões da vida social também podemos verificar esse processo de alienação, como na arte, na política e na educação. Da mesma forma que na fábrica, na escola há uma dissolução entre o trabalho prático criativo, essencialmente humano, da consciência do estudante.

Dessa forma, vemos as escolas metodologicamente se baseando em memorização de conhecimentos, na repetição infinita de práticas que não abrem espaços para a produção de conhecimentos, por parte dos educandos e dos educadores. Como decorrência disso, vemos cada vez mais a escola como um espaço desinteressante, da mesma forma que o espaço da fábrica, um espaço que os estudantes e trabalhadores participam por obrigação.

2.2 A práxis de ensino nos objetivos e concepção de educação de colégios pesquisados em Toledo/PR.

Entendendo a prática educativa como práxis, mas que na sociedade contemporânea é supervalorizada no seu sentido utilitário e não num sentido de trabalho humano, destacaremos nesta parte do trabalho as instituições escolares pesquisadas, destacando seus objetivos e suas concepções de ensino, prática de ensino e educação. Para obter estas informações analisamos o PPP de cada uma das instituições.

Conforme dito anteriormente, para essa análise empírica foram selecionados três colégios do município de Toledo/PR, um privado e dois públicos, sendo estes últimos um de periferia e um de centro da cidade. A escolha dos colégios se deu dessa forma pela impossibilidade da realização da pesquisa em todas as instituições que oferecem ensino de

sociologia do município. Dessa forma, buscou-se selecionar e envolver três diferentes contextos o que permite fazer um comparativo entre realidades distintas.

A instituição privada selecionado para a pesquisa foi o Colégio Vicentino Imaculado Coração de Maria, localizado na Avenida Largo São Vicente de Paulo no Centro da cidade de Toledo. Não houve critério especial na escolha desse colégio dentre as instituições privadas do município, assim, optou-se por este ser mais acessível ao pesquisador.

O Colégio Incomar, como é conhecido, é uma das instituições particulares mais tradicionais de Toledo. Iniciou suas atividades em 1948 com a vinda de três irmãs da Congregação Vicentina para suprir a demanda de ensino dos filhos das famílias colonizadoras da recém fundada colônia onde hoje é a cidade de Toledo. Reconhecida pelo governo em 1961, a instituição atualmente oferece ensino desde berçário até cursinhos pré-vestibulares, passando pelo ensino fundamental e médio.

Em se tratando de condições materiais, o colégio é bem estruturado, até por se tratar de uma instituição privada. Possui laboratórios de informática bem equipado, de química, física, biologia, biblioteca, quadra poliesportivas e salas equipadas com ar condicionado e algumas com *kit* multimídia instalados. Por se tratar de uma instituição privada que cobra mensalidade de seus “clientes” o perfil dos estudantes do colégio se caracteriza por serem estudantes pertencentes à classe média-alta, que em sua grande maioria dependem economicamente de seus pais, não trabalhando fora de casa.

Por ser um Colégio vinculado a uma ordem religiosa, é considerado missão do mesmo “Educar os estudantes com “amor efetivo e afetivo” vivenciando o carisma vicentino: “Servir Jesus Cristo na pessoa do pobre” (PPP – INCOMAR, 2011, p. 26). Além disso, o colégio assume os princípios da educação vicentina à qual de acordo com a instituição se define:

(...) por promover uma educação de qualidade orientada por princípios cristãos que possibilitem o desenvolvimento do cidadão consciente, resgatando e mantendo a dignidade humana, agindo como transformador da realidade social e multiplicador do carisma vicentino (idem, p. 27).

Durante a análise ao PPP da instituição constatou-se que a instituição tem como diretriz os quatro pilares da educação, formulados pela UNESCO em seu documento sobre a educação para o século XXI, que é apresentado pelo documento do Colégio como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essa proposta

a partir dos quatro pilares, segundo Oliveira (2007), é construída a partir da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais que de acordo com o autor,

(...) enfatizam que toda a organização das estratégias que envolvem o processo ensino e aprendizagem devam ser coerentes com os princípios estabelecidos pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 2001), que são o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Esses princípios e valores foram inspiradores da Constituição de 1988 e, conseqüentemente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo considerados como os quatros pilares da educação nacional. Na reforma educacional brasileira, esses princípios foram traduzidos pela estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade. (OLIVEIRA, 2007, p.59).

Essa tradução brasileira dos quatro pilares da educação é apresentada no PPP do Incomar como temáticas a serem trabalhadas e objetivadas. Elas são caracterizadas da seguinte forma: 1) Educar sob a ética da identidade - possibilitar e criar condições para a constituição de identidades, reconhecendo o direito à igualdade; 2) Política de Igualdade – princípio de reconhecimento dos direitos humanos e o exercício da cidadania, preparando o estudante para a vida civil, com equidade no acesso à educação, saúde etc. e combate ao preconceito e à discriminação; 3) Estética e sensibilidade – estimula a criatividade e inventividade com senso de responsabilidade e afetividade.

O significado e objetivos dos quatro pilares da educação se acentuam quando a instituição em seu PPP define os objetivos, metodologias e currículo do ensino médio. Aqui, buscando referência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as finalidades dessa fase do ensino são: aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e à cidadania, para se adaptar às condições profissionais posteriores e a “compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos” (PPP – INCOMAR, 2011, p. 12). Estes foram os principais pontos analisados na proposta Política Pedagógica da instituição privada. Como analisaremos posteriormente, muito do conteúdo do PPP do Incomar aparece nos PPPs das outras instituições públicas analisadas.

Os outros dois Colégios analisados são públicos, são eles: Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva (CEASS), situado no bairro São Francisco e Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, localizado no bairro Jardim La Salle, próximo ao centro do município de Toledo. A escolha destes Colégios orientou-se pelo objetivo da pesquisa, que era analisar uma instituição da periferia e uma do centro da cidade.

A implantação do Colégio Ayrton Senna acompanha o processo de desenvolvimento e o crescimento populacional do bairro no qual o colégio situa e do próprio município de Toledo, isso pode ser observado pelo processo gradativo de implantação do Colégio. Criada em 1995, pela Resolução nº 1.031/95, a instituição inicialmente foi autorizada a funcionar pelo prazo de dois anos oferecendo ensino de 5ª à 8ª série, o antigo 1º Grau, no período diurno. Após este, se sucederam vários outros decretos e resoluções de implantação gradativa do ensino no período noturno e de implantação do antigo ensino de 2º Grau, aprovação do Regimento Escolar e planos curriculares.

De acordo com o PPP do Colégio, o nome da instituição foi indicado pela comunidade em reunião da Associação de Moradores do bairro e foi proposto como “homenagem ao maior e melhor corredor da Fórmula 1 do Brasil, pela garra, perseverança e dedicação e também pela alegria dada ao povo brasileiro nas manhãs de domingo” (PPP, 2011, p. 10). Até o ano de 2008 o Colégio funcionava no mesmo prédio da Escola Municipal São Francisco de Assis, ano este em que se iniciou a construção do atual prédio do Colégio, que foi inaugurado no início do ano de 2009.

Comparada com a estrutura de muitos Colégios públicos, a estrutura do Colégio Ayrton Senna¹ é de qualidade e suficiente. Recebendo atualmente 997 alunos matriculados, desde a 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do ensino médio, duas turmas do Curso Técnico em Edificações Integrado e Subsequente, o Colégio conta com 18 salas, sendo destas 12 salas de aulas e 06 utilizadas como ambientes para laboratórios que são o de Matemática, Ciências, Ciências Humanas, Arte, Jogos Olímpicos e Informática. Além destes o Colégio dispõe ainda de Cozinha, Refeitório, pátio amplo, ginásio de esportes, Biblioteca, Sala dos Professores, Coordenação, Sala de espera, sala de direção e Secretaria.

O Colégio Ayrton Senna conta nesse ano de 2011 com 997 estudantes matriculados, sendo estes em sua maioria

“oriundos do próprio bairro, de núcleo familiar entre 4 e 5 pessoas, com grau de escolaridade de nível básico e na sua maioria trabalhadores assalariados dos mais diversos setores e autônomos de pequeno porte com renda familiar que permite as condições básicas de vida e pouquíssimas oportunidades de lazer e cultura” (PPP Colégio Ayrton Senna, 2011, p. 27).

¹ O prédio novo do Colégio conta com uma estrutura de 3.216m² de área, construída num terreno de 8.100m².

Essas características apontadas pelo PPP do Colégio são comuns a um Colégio de periferia, como é o caso do Ayrton Senna onde 75% das famílias dos estudantes tem renda igual ou inferior a 3 salários mínimos. A maioria dos moradores do bairro, incluído grande parte dos estudantes do ensino médio, principalmente da noite, são trabalhadores assalariados de indústrias e empresas do bairro ou próximas ao bairro, como frigoríficos e supermercados.

Alguns dados do PPP do Colégio mencionam ainda que 76% dos estudantes seguem a religião católica, 85% moram em casa própria, isso se explica pelo fato de que o bairro é antigo e a maioria das famílias já conseguiu o mínimo que é adquirir moradia. Os dados relatados no PPP ainda apontam que 75% dos pais dos estudantes não concluíram o ensino fundamental e que somente 10% concluíram o ensino médio, isso acaba explicando o dado de que 50% dos estudantes não têm hábito diário de leitura.

A partir de seu PPP, notamos que o Colégio Ayrton Senna concebe conhecimento como:

(...) uma atividade humana que busca explicitar as relações entre os homens e a natureza. É produzido nas relações sociais mediadas pelo trabalho na medida em que integra em seu contexto, reflete sobre ele e se compromete tomando consciência de sua historicidade (PPP-CEASS, 2001, p.31).

Já o ensino é apresentado como “forma pelo qual os sujeitos adquirem mecanismos para transformar o meio em que vivem participar das decisões sociais, conscientes e com responsabilidades” (idem, p.32), sendo o aprendizado um processo que ocorre antes do nascimento do indivíduo e o acompanha por toda a vida.

Neste sentido, a instituição escolar deve servir como parte do processo de educação do indivíduo, entendido como o espaço de construção do saber racional, conhecimento este que, em conjunto com o convívio em família e sociedade, deverá nortear toda vida do aluno dando-o condições de participar da sociedade (idem, p.33).

Nesse sentido, Meszáros (2008) ao falar de Paracelso afirma que:

Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo, e não está menos atualmente: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. (MESZÁROS, 2008, p. 47)

Contudo, Meszáros apresenta alguns questionamentos a partir dessa concepção de educação e aprendizado como dimensão que nos acompanha por toda vida.

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou

será ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (idem, p. 47-48)

As indagações de Mészáros são pertinentes e provoca-nos a analisar os objetivos que são estabelecidos para nossas escolas. A partir da análise dos objetivos do Colégio Ayrton Senna, definidos em seu PPP, constata-se que a instituição se programa mais “a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante” do que conduzir para a “autorealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente”.

Baseando-se na LDB, no seu artigo 22, o colégio apresenta como objetivos e finalidades dos níveis de ensino “desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.” (PPP - CEASS, 2011, p. 18), e para alcançar tais finalidades o PPP do colégio Ayrton Senna apresenta os seguintes itens que pautam o ensino na instituição:

Responder à necessidade de um novo perfil de qualificação de mão-de-obra, onde inteligência e conhecimento são fundamentais; formar um cidadão autônomo e crítico; respeitar as diferenças; valorizar a pluralidade; oportunizar o pleno desenvolvimento, da pessoa humana; lidar com novos parâmetros de difusão de conhecimentos dados pela tecnologia e meios de comunicação de massa; qualificar a população para o exercício da cidadania; contribuir para recuperar/construir a dimensão social e ética do desenvolvimento econômico (idem, p.18).

Notamos a partir do fragmento acima, que a aquisição de todo conhecimento pelo estudante deverá obedecer às exigências do “perfil de qualificação de mão-de-obra” contribuindo para o desenvolvimento econômico, de forma ética e social.

Seguindo nessa perspectiva, os objetivos especificados pelo Colégio para o Ensino Médio, como não poderia ser diferente, são os mesmos da LDB que é passar ao estudante um conjunto de conhecimentos básicos para o exercício da cidadania, para prosseguir em níveis mais avançados da educação e para “a formação da pessoa de forma a desenvolver os seus valores e as competências necessárias à integração de seu projeto ao projeto da sociedade em que se situa” (PPP - CEASS, 2011, pg. 21). A partir disso fica bem claro que o objetivo do Colégio é integrar o estudante à forma de organização da sociedade, onde

não é trabalhado e produzido conhecimentos para que os estudantes transformem uma realidade, mas a intenção é lhes transmitir “capacidades de aprimoramento profissional que lhes permita acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo” (PPP CEASS, 2011, p. 21). Nesse sentido, a preocupação de Mészáros se apresenta de forma negativa, pois o conhecimento não é valorizado no seu potencial de “transformar em realidade o ideal da emancipação humana” (MESZÁROS, 2008, p. 47), mas como transmissão de conhecimentos a fim de construir “modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital” (idem, p. 47-48).

Já o Colégio Estadual Presidente Castelo Branco é mais tradicional e existe a mais tempo no município de Toledo. Iniciou suas atividades no dia 04 de junho de 1976, recebendo autorização para funcionamento do Conselho Estadual de Educação no ano de 1980. A execução da estrutura onde hoje funciona o Colégio foi resultado de um empréstimo da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEM. Devido a isso, até hoje o Colégio é popularmente conhecido como Premem. O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEM – representa parte dos acordos MEC/USAID, Ministério da Educação e Cultura e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, realizados a partir da década de 60. Segundo José Alfredo Araújo,

(...) o PREMEM surgiu exatamente quando todo o contexto político e econômico exigia a reformulação da educação brasileira, por meio dos empréstimos e acordos realizados com a USAID quando esta instituição tinha a finalidade de “ajudar” os países periféricos, que viviam o contexto de Ditaduras Militares, estas, produto da grande potência capitalista do continente americano, os EUA. (ARAÚJO, s.d. p. 55)

Esse convênio condicionou a proposta pedagógica do colégio, que até 1985 oferecia somente cursos de habilitação como a de Administração e Mecânica. A partir de 1985 o Colégio passou a oferecer ensino de 1º e 2º grau, foi quando no ano de 2000 optou-se por oferecer somente Ensino Médio nos três turnos. A partir de 2004 a instituição passou a oferecer ensino profissionalizante com o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal e, a partir de 2005, o curso de Técnico em Administração – Integrado.

Localizado no bairro mais desenvolvido do município, o Colégio Castelo Branco é reconhecido como um colégio público modelo, competindo até mesmo com as escolas particulares. Devido a isso o Colégio recebe estudantes dos diversos bairros do município,

do campo e da cidade e até de municípios vizinhos. Somando-se os estudantes do ensino médio e profissionalizante, no ano de 2010 o Colégio recebeu 1402 estudantes.

A estrutura física do Colégio é construída numa área de 5.403,00 m², num terreno de 35.000,00 m² e conta com 15 salas de aula equipadas com ar condicionado e TV *pendrive*, sala de artes, laboratório de Física e Biologia, Laboratório de Informática, Laboratório de Química, Laboratório de Matemática, escritório modelo, brinquedoteca, sala de projeção multimídia e reuniões, sala de vídeo com multimídia e sala audiovisual, 2 ginásios, uma quadra poliesportiva, campo de futebol e pista de atletismo. Como podemos perceber a estrutura do Colégio Premem diverge da estrutura da grande maioria dos colégios públicos, igualando e até superando estruturas de instituições privadas.

O Colégio Premem entende a escola como o espaço onde são transmitidos e adquiridos conhecimentos sistematizados e aprendizagens compartilhadas entre os integrantes da comunidade escolar. Assim, a escola ao longo da história, vem cumprindo o papel de “formar o educando para que este reconheça os seus direitos e deveres e saiba participar com autonomia na sociedade, e intervenha na prática social” (PPP/PREMEM, 2010, p. 56). Levando isso em consideração, a escola:

precisa estar permanentemente fazendo a análise dos movimentos sociais, econômicos e políticos da sociedade local e nacional, para promover os ajustes no processo educativo a fim de que se torne condizente com as necessidades de cada momento histórico-social (PPP, 2010, p.26).

O Colégio no seu PPP não deixa claro suas perspectivas e objetivos de ensino como o faz o Colégio Ayrton Senna, mas a partir dessa conceituação superficial da instituição social escola e da missão incumbida a ela, pode-se ter uma noção dos objetivos e perspectivas do PREMEN em relação à educação e à escola. Fica bem claro que a escola é apresentada como uma instituição que deve atender aos interesses da organização social vigente ao dizer que a escola deve acompanhar os movimentos econômicos, sociais e políticos para que seu processo educativo seja “condizente com as necessidades de cada momento histórico”. Dessa forma, o objetivo da escola passa a ser um espaço de integração do indivíduo à sociedade tal qual ela está organizada. Além disso, à escola e à educação são jogadas as responsabilidades pelo desenvolvimento social ao mencionar que “o papel da educação se torna elemento de desenvolvimento social, pela correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, tornando-se elemento central na dinâmica social.” (idem, p. 26).

Em seu projeto político pedagógico pode-se constatar que para a instituição o ensino:

(...) é uma combinação adequada entre a condução do processo de ensino pelo professor e a assimilação ativa como atividade autônoma e independente do aluno. Em outras palavras, o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos (PPP/PREMEM, 2010, p. 52).

Esse conceito de ensino é apresentado em unidade com o conceito de instrução que é conceituado por Libâneo (1994) como “formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimento sistematizado” (idem, p. 51-52), e o ensino seria os meios e as ações empregadas da realização da instrução.

O PPP traz alguns dados importantes para serem analisados sobre o perfil de seus estudantes, os quais apontam que 88,43% dos estudantes são de cor branca, 9,77% de cor parda, 0,77 de cor negra. Os dados mostram também que 44,21% dos estudantes tem hábito de estudar diariamente, 53,42% tem acesso à internet em casa, 93,16% pretendem cursar o ensino superior. Além disso, 78% das famílias dos estudantes possuem casa própria, 18,65% das famílias possuem renda acima de 5 salários mínimos, 32,12% de 3 a 5 salários mínimos, 44,30% de 1 a 3 salários, 4,40% até 1 salário e 0,52% não possuem renda. Em se tratando de formação educacional 13,2% das mães e 10,8% dos pais possuem formação no ensino superior, 26,1% das mães e 29,5% dos pais possuem formação no ensino médio e somente 0,5% das mães e 0,8% dos pais são analfabetos.

Comparando esses dados com os apresentados pelo Colégio Ayrton Senna, podemos perceber alguns pontos que caracterizam o Colégio de periferia e um Colégio de bairro desenvolvido. No colégio Premem se somarmos a porcentagem de formação no ensino médio e no ensino superior dos pais dos estudantes, teremos um percentual de 39,2% das mães e 42,7% dos pais que terminaram o ensino médio, já no Colégio Ayrton Senna somente 10% dos pais tem esse nível de ensino concluído. Além disso, notamos que no Colégio Ayrton Senna 75% dos pais não concluíram o ensino fundamental, enquanto no Premem esse percentual é de aproximadamente 20%. Outro fator que também aparece de forma desigual é a renda das famílias. Enquanto no Premem 50,77% das famílias tem acima de 3 salários mínimos, dos quais 18,65% possuem renda acima de 5 salários mínimos, no Colégio Ayrton Senna 25% possuem renda maior que 3 salários mínimos e 26% possuem até 1 salário mínimo, já no Premem esse número é de 4,40%. Contudo a

diferença mais expressiva se dá na característica da cor dos estudantes entre os colégios. No Colégio Ayrton Senna 37% dos estudantes são brancos, enquanto que no Premem o número é de 88,43%. A cor parda no Premem representa 9,77% do total de estudantes, já no Ayrton Senna são 47% que se declaram da cor parda e o percentual de estudantes negros no Premem não chegam a 1%, representando 0,77% dos estudantes, enquanto que no Ayrton Senna o número é de 11,5%.

Todos esses dados não são apenas dados ou números, mas representam uma realidade, uma condição sócio-econômica, política e cultural que indicam e condicionam a forma de organização dessas escolas e o significado da própria escola para os estudantes que a constituem, compondo em cada uma dessas instituições apresentadas, aquilo que Pêrsio Oliveira (2000) conceitua como estrutura social, ou seja, um “conjunto ordenado de partes encadeadas que formam o todo. Dito de outro modo, a estrutura social é a totalidade dos *status* existentes em um determinado grupo social ou em uma sociedade” (OLIVEIRA, 2000, p. 35). Segundo o mesmo autor dentro de cada estrutura social, os seus participantes desempenham papéis correspondentes à sua posição social ou classe social.

Não podemos deixar de dizer também, que as estruturas sociais são condicionadas pela estratificação social característica da sociedade capitalista. “Assim, em grande parte, o rendimento escolar está ligado às condições materiais de vida” (idem, p. 127) e de classe do estudante.

(...) a desigualdade existe antes do ingresso na escola, durante a permanência nela e depois da saída. Em função da origem social, as crianças pobres freqüentam escolas pobres, mal servidas de pessoal e material didático, e, quando saem da escola, o mercado de trabalho atua de tal modo que oferece postos de diferentes produtividades e ganhos para o mesmo nível educacional. (OLIVEIRA, 2000, p. 127).

Os PPPs de todos os colégios analisados, apresentam-se como objetivos da educação e do ensino, praticamente os mesmos objetivos instituídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9394/96. Sendo a LDB o documento que estabelece as diretrizes, os princípios e rumos para a educação no país, nada mais adequado que os colégios elaborarem seus projetos políticos pedagógicos em consonância com tal lei. Nesse sentido, as instituições analisadas apresentam como os grandes compromissos da educação básica o que a LDB em seu artigo 22 estabelece como as finalidades da formação básica dos estudantes, que são a preparação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para a continuidade dos estudos.

Em linhas gerais, os PPPs pouco se diferenciam um do outro em suas concepções e objetivos, que são basicamente os mesmos da LDB. No entanto, notamos que os PPPs tem pouco significado dentro das instituições escolares. Poucos professores já leram o documento, quase nenhum estudante. Muitas vezes o Regimento Interno tem muito mais expressão dentro das instituições, até por ser um documento punitivo, do que o Projeto Político Pedagógico. Aliás, observa-se que na maioria das escolas a construção dos PPPs se dá a partir de um reduzido grupo de professores somente para cumprir normas que obrigam a criação de PPPs dentro das instituições. Contudo, aprovado o documento o mesmo é esquecido em alguma gaveta da escola e só é acessado novamente no outro ano para alteração. Assim, o PPP não tem sido um documento que representa os fundamentos em que a comunidade na qual ele está inserido acredita, não é um documento que está permeando as ações, decisões e as relações políticas e pedagógicas dentro da instituição, ele não tem significado para a comunidade escolar.

Dentro das políticas educacionais, Dermeval Saviani (2001) distingue o que ele chama de objetivos proclamados e objetivos reais. Os objetivos proclamados são “as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação” (SAVIANI, 2001, p. 190). Assim podemos dizer, emprestando os conceitos de Saviani, que os PPPs constituem esses objetivos proclamados, ou seja, um plano ideal, mas os objetivos reais não ficam explícitos no documento, que se situam no jogo de interesses divergentes determinantes no curso das ações. Lembrando que, segundo Saviani, os objetivos reais podem se opor aos objetivos proclamados.

Os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Nesse último caso os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais. (SAVIANI, 2001, p.190).

Os objetivos proclamados podem ser acessados nos PPPs de cada colégio, agora os objetivos reais, que, como disse Saviani, frequentemente se opõem aos objetivos proclamados, para mapeá-los deveríamos analisar o funcionamento e a organização de cada parte da instituição escola em sua relação com outras instituições na sociedade, o que não será possível aqui neste trabalho.

Além disso, na análise aos PPPs buscou-se entender a concepção de educação para cada uma das instituições. Segundo o PPP (2011) do Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, a educação é concebida inseparável e influenciada pela sociedade e pela natureza, considerando a sociedade como um contexto educativo.

A educação deve ser compreendida dentro da sociedade, como também do mundo no qual está inserida por este prisma, sendo considerado como um processo transformador, é necessário enquadrá-lo na sociedade, com seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela democratização, estando a serviço do projeto de liberação das maiorias que são oprimidas (PPP, CEASS, 2011, p. 30).

A partir da citação podemos perceber também, que o colégio entende a educação como um processo em transformação e transformador da sociedade, nesse sentido, mesmo sem mencionar, percebemos que a educação aqui neste ponto é concebida como práxis. Contudo, essa concepção da educação como práxis, acaba se contradizendo quando o PPP menciona que:

(...) apesar de a educação ocorrer em toda a sociedade, exige a análise de como os homens produzem sua substância, como transformam a natureza em produtos úteis para sua sobrevivência, ou seja, o seu modo de produção, para que a mesma venha cumprir com eficácia um papel de mediação num projeto democratizado da sociedade (PPP, idem, 2011, p. 30).

De acordo com o colégio, o processo educativo deve acompanhar o processo produtivo, ou seja, a educação é defendida como um instrumento do modo de produção. Essa concepção acaba justificando a prática educativa no sentido utilitário, característico do modo de produção capitalista e como preparadora do estudante para o mercado de trabalho, o que também é defendido no PPP do colégio.

Na concepção do Colégio Imaculado Coração de Maria – Incomar – “a educação é tudo aquilo que dialeticamente favorece o sujeito” (PPP-Incomar, 2011, p. 12), na sua auto-realização e desenvolvimento e na sua intervenção social. Além disso, de acordo com o projeto político pedagógico a educação é vista pelo colégio,

como instrumento de busca que propicia o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade, porém, reavaliando a realidade social na qual o educando está inserido. Nela a construção do conhecimento é imprescindível, e é uma atividade inseparável da prática social, onde as informações são reelaboradas e surgem em forma de ação sobre o mundo social (PPP - INCOMAR, 2011, p. 13).

Aqui também se observa que de acordo com a concepção de educação do colégio, este a considera como uma *práxis*, pois ela é uma “atividade inseparável da prática” levando em consideração também o seu sentido de produção de conhecimento. É importante também destacar que na concepção do colégio, educação não é somente a reprodução ou a transmissão de conhecimentos, isso pode ser observado quando em seu

PPP destaca que as informações ou os conhecimentos são reelaborados, num processo de recriação daquilo que já existe, ou seja, é valorizado a *práxis* reiterativa, como “acesso ao saber historicamente acumulado, e a *práxis* criadora, ao afirmar que as “informações são reelaboradas.”

Por fim, o Colégio Estadual Castelo Branco, citando Libâneo (1994), concebe educação como “uma atividade necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades” (PPP, 2010, p. 50), sendo um fenômeno social e universal. Como um fenômeno social, a exemplo da concepção de educação do Colégio Ayrton Senna, o colégio Castelo Branco entende a educação como inseparável da sociedade. “Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (PPP, 2010, p. 50). Embasados em Libâneo, o PPP menciona que:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que o tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo, em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (PPP/Colégio Estadual Castelo Branco, 2010, p. 50)

Semelhante as realidades demonstradas, no castelo Branco a educação também é entendida como ação de transformação social. Aqui, se entende que esse processo ocorre, pois pela ação educativa os indivíduos são influenciados pelo meio social, ou seja, conhecimentos, crenças, valores, que possibilitam a recriação dessas influências e com isso estabelecendo um processo de transformação ao meio social.

A partir daquilo que o colégio concebe por educação, podemos aferir que nessa concepção a educação é entendida também como *práxis*, por entendê-la como um processo de transformação totalmente integrada à sociedade, a ponto de mencionar que não existe sociedade sem ação educativa e nem ação educativa sem sociedade, ou seja, é um ato puramente humano e, portanto *práxis*.

Tendo apresentado as concepções de cada colégio referentes ao conceito de educação, percebem-se alguns pontos similares no significado dado pelas instituições. Todas elas, umas mais que outras, consideram a educação como ação transformadora da sociedade e totalmente ligada a ela. Deste modo, as realidades estudadas consideram a educação como uma atividade inseparável da prática social. Mesmo sem os respectivos PPPs mencionarem diretamente, a partir destes pontos apresentados é possível aferir que pelo menos na concepção, todos os colégios se identificam com aquilo que chamamos de *práxis* educativa.

3. AS CIÊNCIAS SOCIAIS NAS ESCOLAS: OBJETIVOS, DIFICULDADES E PERSPECTIVAS.

*“Aprende-se a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado”
(SADER, 2008, pg. 16)*

Por se encontrar em processo de inserção no ensino básico, uma vez que recentemente foi incluída no currículo do Ensino Médio², a disciplina de Sociologia necessita da realização de estudos e pesquisas para se apurar quais os problemas, onde ela encontra dificuldades e a sua real situação neste processo de inserção. Segundo Ferreira (2010), investigar esse estado real da disciplina não é uma tarefa fácil se considerarmos a sua inconstante presença nessa etapa do ensino na história da educação básica do Brasil³. Contudo, a necessidade de mapear a inserção da Sociologia no Ensino Médio como condição de superar as resistências que a disciplina ainda sofre.

Até os dias de hoje, não são muitos os trabalhos que tomam a Sociologia no ensino médio como objeto; não há ainda no Brasil uma produção científica consistente que tenha de fato consolidado as suas bases como disciplina escolar, apesar de que não podemos negar o aumento significativo de trabalhos sobre o tema nos últimos anos. Mesmo assim, existe um *déficit* muito grande em seu desenvolvimento, ao ser ela comparada com as outras ciências que tradicionalmente estão postas como disciplinas escolares; por isso devemos admitir que a Sociologia está apenas iniciando seus trabalhos na educação básica. (FERREIRA, 2010, p. 16)

Levando isso em consideração, foram entrevistados professores da disciplina de Sociologia dos três colégios apresentados anteriormente. As entrevistas foram realizadas nos meses de Agosto e Setembro, a partir de um roteiro⁴ pré-estabelecido composto por questões abertas. Algumas entrevistas foram feitas na Uniãoeste, outras nas próprias escolas onde os professores trabalham, sendo que todas foram gravadas. Ao total foram entrevistados cinco professores tendo cada entrevista durado aproximadamente 20 minutos. Segue uma lista com o nome⁵ e a formação acadêmica dos professores entrevistados:

- *Claudio* – Professor efetivo da rede estadual, 45 anos, casado, graduado em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do

² Lei nº 11.684, de 2 de Julho de 2008

³ Para entender melhor esse processo de intermitência indico MORAES, Amaury C. *Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato*. Revista Tempo Social, São Paulo, v. 15, n.1, pg. 05-20, 2003 e OLIVEIRA, Dalta Motta de. *A prática pedagógica dos professores de sociologia: entre a Teoria e a prática*. Rio de Janeiro, 2007.

⁴ Confira o roteiro no Anexo I.

⁵ Com o intuito de manter sigilo dos entrevistados, todos os nomes apresentados aqui são fictícios.

Paraná/UNIOESTE, pós-graduado em Tecnologias Inovadoras das Ciências Humanas/FACINTER e em Gestão e Planejamento de políticas públicas/UNIOESTE.

- *Fabio* – Professor temporário da rede estadual, 26 anos, solteiro, Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE e acadêmico de bacharelado do Curso de Ciências Sociais/UNIOESTE.
- *Rodrigo* – Professor efetivo da rede estadual, 35 anos, solteiro, graduado em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, pós-graduado em Ciências Humanas e suas tecnologias/FACINTER e Políticas Públicas e Gestão Municipal/UNIOESTE.
- *Mateus* – Professor de sociologia da rede privada de ensino e de Filosofia na rede estadual, 24 anos, solteiro, graduado em Licenciatura em Filosofia/PUC-PR e bacharelado em Teologia/FAMIPAR, pós-graduado em Educação Especial e cursa duas especializações, uma de Psicopedagogia e a outra em Filosofia.
- *Augusto* – Professor efetivo da rede estadual, 44 anos, solteiro, graduado em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, graduado também em Ciências Econômicas/UNIOESTE, formado em curso técnico em Agropecuária e piscicultura, pós-graduado em Ciências Humanas e suas tecnologias/FACINTER.

A partir do perfil dos professores apresentados percebe-se que dos quatro professores da rede pública, somente um tem contrato temporário, os demais são efetivos do único concurso público para o ensino de Sociologia do estado do Paraná, ocorrido em 2004. Com exceção do professor que leciona no colégio privado, que é formado em Filosofia, todos os demais entrevistados são formados em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Toledo, mostrando o papel significativo da UNIOESTE na formação dos professores que atuam em Toledo e região (CARDIN, 2010). Notamos também que apenas um dos professores não tem especialização. Quanto ao estado civil apenas um é casado.

No que se refere a idade, pode-se definir dois grupos: um formado por dois professores com mais de 40 anos e um formado por professores com menos de 30. Esses dois grupos são mediados por um professor com 35 anos. Contrariando a característica de

predominância feminina na docência, todos os professores entrevistados são do sexo masculino. Algo que precisa ser problematizado em outra ocasião. Os dados coletados pelas entrevistas demonstram ainda, que apenas um dos entrevistados admite não ter nenhuma fé religiosa. Dentre os outros, três são católicos e 1 é evangélico luterano.

Quantos às experiências profissionais anteriores à docência foram apresentadas uma variedade de áreas de trabalho, vendedor, eletricista, indústria frigorífica, ONG, técnico administrativo e agropecuário, em empresa própria ou da família etc. A maioria deles já trabalhavam antes e durante a formação na graduação. Neste sentido o Professor Claudio relatou que,

(...) quando eu iniciei o curso de ciências Sociais eu trabalhava na indústria, eu trabalhava na Sadia, até saí dessa empresa por causa do curso, porque meu horário de trabalho era noturno e o curso era a noite, daí eu acabei saindo do emprego pra poder fazer o curso de Ciências Sociais. (Claudio)

Uma realidade da maioria dos estudantes de ensino superior e principalmente dos cursos de licenciatura é a necessidade de trabalhar enquanto estuda o que, muitas vezes, atrapalha no bom aproveitamento do período de graduação. Isso quando não ocorre um efeito contrário ao que foi relatado pelo professor acima, que é a evasão do estudante da universidade por não conseguir conciliar estudo e trabalho. Como o trabalho para a subsistência do estudante é mais importante, o estudo tende a ser abandonado. Essa situação se agrava pela inexistência de políticas de assistência estudantil nas universidades brasileiras, realidade essa que se apresenta também na Unioeste, universidade onde a maioria dos entrevistados se formaram.

O *Professor Mateus* relatou que antes da docência, esteve durante oito anos em formação no seminário e que por um período trabalhou na empresa da família. O *Professor Augusto* havia trabalhado na agricultura como técnico agrícola e o *Professor Rodrigo* trabalhou no comércio, manutenção industrial e vendas. O *Professor Fabio* foi o que apresentou uma maior quantidade de experiências profissionais anteriores a docência:

Olha, eu trabalhei como vendedor, trabalhei como crediaria, caixa, atendente de caixa, trabalhei como eletricista, e fiz alguns *free* lances assim, pesquisa, vender uns consórcios, esses tipos de coisa, mas eu trabalhei em vários setores, trabalho desde os 15 anos em algumas atividades (...) trabalhei com muita coisa, inclusive até de assistente de pedreiro, servente e tal, quer dizer, sou de família pobre, morava no Rio Grande do Sul e de uma estrutura familiar econômica fraca, pais separados, então desde mais jovem tive que trabalhar pra ajudar a mãe, e trabalhei em vários, não me lembro de alguns agora, mas eu trabalhei em vários setores. (Fábio)

Em relação ao tempo de atuação como professor da disciplina de Sociologia notamos dois grupos, um que leciona desde 2005, ou seja, à 6 anos, ano da primeira convocação dos professores aprovados no único concurso para professor de sociologia do estado, e o outro grupo formado por professores que lecionam a menos de um ano. Três professores, exatamente os efetivos, estão no primeiro grupo e dos outros dois professores do segundo grupo, um leciona à 6 meses e o outro apenas à dois.

É de fundamental importância para um educador, manter-se em constante formação. Neste sentido, a grande maioria dos professores participa de algum curso de formação continuada no período em que foram entrevistados, revelando a preocupação destes em se manterem em formação. Dos cinco entrevistados apenas um declarou não estar, no momento, participando de algum programa de formação continuada. Dos demais um participa do projeto de extensão: Educação e Sociedade: Reflexões e Práticas de Ensino em Ciências Sociais oferecido pela Unioeste. Os outros três entrevistados participam dos programas de formação continuada oferecidos durante o ano letivo, pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR). Dentre esses professores se encontra até mesmo o professor que trabalha com o Colégio privado pesquisado, uma vez que ele também leciona em Colégio Estadual. O *Professor Claudio* nos explica melhor sobre esses programas oferecidos pelo estado.

Pela SEED a gente tem o programa de formação continuada então sempre a gente tá fazendo alguns cursos, que nem, e geralmente são cursos on-line que a gente faz também, né, são a distancia, então a gente faz ele e interage via internet, via o sistema do Estado, não só do estado né, mas que o estado adotou que se chama MOODLE que aí é próprio pra cursos, eu fiz alguns já que se chama GTR – Grupo de Trabalho em Rede e agora estou concluído um que é um curso de Gestão que é pra formação de diretores pras Escolas, de 160 horas, esse é o que estou fazendo no momento, to concluído ele agora. (Claudio)

Embora três professores lecionem à pelo menos seis anos, é de grande importância a formação continuada para os professores que trabalham com uma disciplina em implantação, como é o caso da Sociologia. Nesse sentido Cardin (2010) menciona que devido à ausência de recursos pedagógicos, livros didáticos de qualidade e conteúdos curriculares bem definidos, o ensino de Sociologia exige mais ainda que os professores da disciplina se mantenham em formação.

Os “novos professores” trabalhando uma “nova disciplina” fazem com que os cursos de formação docente sejam fundamentais, pois cabe a estes definirem o perfil dos futuros profissionais, manterem vivo a necessidade

de qualificação constante e ressaltarem a importância da investigação no cumprimento dos objetivos escolares (CARDIN, 2010, p. 58).

É importante ressaltar também o compromisso que a Universidade deve ter, na formação do professor de sociologia, tanto na graduação quanto na oferta de programas de formação continuada aos professores da disciplina no ensino médio. A Unioeste já tem um importante papel na formação dos professores de sociologia da região de Toledo através do curso de Ciências Sociais. Quanto à formação continuada, ela ainda dá seus primeiros passos. Nesse sentido o *Professor Rodrigo* apresenta seu ponto de vista.

Eu vejo que é necessário a gente fundamentar também essa parceria com as universidades, que vem sendo agora desenvolvido, acho que tem que ser fortalecido ainda mais essa parceria de cursos de formação continuada e tentar atrair os professores pra participar dessas formações continuadas que a Universidade possa disponibilizar para os professores (Rodrigo)

A partir da fala do professor acima, professor este que participa de um programa de formação continuada na Unioeste, percebemos o reconhecimento que o professor dá ao compromisso das Universidades no êxito e inserção da Sociologia no Ensino Médio. A partir da colaboração de Eduardo Ferreira (2010) entendemos que o envolvimento da universidade com a escola vai muito além da intenção de firmar as raízes da Sociologia na educação básica.

(...) pensar em um ensino básico de qualidade que tenha clareza de seus princípios, apóie-se na ciência e no trabalho criativo e seja verdadeiramente integrado, implica pensar na sua relação com a universidade. Implica também disposição de responsabilizar-se pelas políticas voltadas para a escola, produzir materiais de apoio, oferecer cursos de formação continuada aos professores, enfim, só dessa maneira se pode esperar alguma mudança de rumos na educação escolar básica no Brasil. O problema é que as reformas universitárias dos últimos anos pouco fizeram, a não ser aprofundar o contraste entre os ensinos superior, fundamental e médio. (FERREIRA, 2010, p. 22).

Essa necessidade dos professores estarem sempre em formação, uma vez que a disciplina de Sociologia está em construção no ensino médio, explica também o fato de todos os professores entrevistados participarem de eventos científicos. A frequência de participação nesses eventos varia muito para cada professor. Os professores efetivos, que são aqueles que têm mais de 40 horas aulas, somando-se as horas atividades, são os que menos participam, devido ao fato da dificuldade de tempo, pois todos eles passam praticamente a semana inteira em sala de aula. Neste sentido responde o *Professor Augusto*, ao ser indagado se participava de eventos científicos.

Algumas vezes sim, quando é permitido, quando é possível sair da escola, mas nem todas às vezes você consegue sair, você tem que deixar trabalhos para os alunos e aí você não consegue muitas vezes dar a volta no conteúdo que precisa ser colocado para os alunos, então muitas vezes nós temos que sacrificar os eventos que acontecem durante o ano. (Augusto)

Essa questão da falta de tempo não gera consequência somente nos eventos que são “sacrificados”, usando o termo do professor, mas na própria preparação da aula. Não é raro professores reclamarem da falta de tempo para corrigir provas, trabalhos e preparação de aula que muitas vezes toma muito mais tempo que a quantidade de horas atividades geradas pela quantidade de horas em sala de aula. O *Professor Claudio* relatou que a maioria dos professores de Sociologia tem concurso para 20 horas, tendo direito de solicitar mais 20 horas que são chamadas de aulas extraordinárias. Como o salário pago por 20 horas de trabalho não é suficiente para a sobrevivência do professor, grande parte deles, senão todos, solicitam essas horas, movidos mesmo por essa necessidade econômica. Quando não solicitam, ou quando não tem êxito na solicitação, geralmente buscam outra atividade profissional, paralela à docência, pra complementar o orçamento do mês.

Foi possível constatar também que falta tempo para os professores desenvolverem pesquisas e publicarem trabalhos científicos. Apenas dois professores costumam publicar trabalhos em eventos ou revistas científicas. Um deles havia apresentado trabalho uma semana antes da realização da entrevista e o outro a última publicação em eventos havia sido à quatro meses. O *Professor Mateus* mesmo trabalhando 43 horas semanais procura arrumar tempo para produzir pesquisa e publicar em eventos.

(...) eu busco fazer o mestrado ano que vem então por isso eu preciso estar em contato com a universidade diretamente. (...) Desde quando eu estava na graduação eu apresentava oficinas ou ainda uma comunicação pelo menos anualmente, eu buscava recheiar o meu currículo com isso, participei de grupos de estudo dentro da Universidade, então eu acredito que a pesquisa é fundamental para que o docente mantenha-se informado e também com novos saberes adquiridos. (Mateus)

Percebemos aí que o professor tem um objetivo bem definido que é o de continuar os estudos com o mestrado e isso explica o esforço deste em “recheiar seu currículo”. Além disso, nota-se que o professor considera a pesquisa fundamental para a aquisição de conhecimentos por parte do docente, e se manter informado.

3.1 A implantação da sociologia nas escolas: objetivos e dificuldades.

Recentemente a Sociologia foi instituída como disciplina obrigatória no Ensino Médio – Lei nº 11.684, de 2 de Julho de 2008. Contudo, historicamente a Sociologia no Brasil por “expressão de opções políticas” (MORAES, 2009, p. 26) viveu um processo de presença e ausência dos currículos da Educação Básica (Moraes, 1999, 2002, Ileizi Silva, 2001, *apud*. Moraes, 2009, p. 26). Desta forma, é notória a carência de uma tradição pedagógica na disciplina.

Esse ir e vir da Sociologia no Ensino Médio impediu que se desenvolvesse uma tradição de ensino desta ciência nas escolas. Ficou prejudicada a pesquisa nesta área, o desenvolvimento de metodologias adequadas, de textos didáticos sérios, de recursos didáticos tais como audiovisuais, entre outros. (SILVA *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 30-31).

Por ter passado por esse processo de intermitência e por ter sido instituída obrigatoriamente no ensino básico recentemente, à sociologia carece dessa tradição de ensino, de metodologias e experiências pedagógicas consolidadas, diferente de outras áreas do ensino como a Matemática o Português, e áreas das ciências humanas como História e a Geografia.

De fato os cientistas sociais não contam com larga experiência nesse nível de ensino, ao contrário de seus colegas historiadores ou geógrafos. As experiências com o ensino de Sociologia no Ensino Médio são bastante dispersas entre regiões do país e profissionais e contam com um agravante de não existir uma rede de comunicação e diálogo que favoreça maior intercâmbio de idéias e experiências práticas. (SARANDY, *apud*. OLIVEIRA, 2007, p. 14).

Soma-se a essa situação da falta de tradição no ensino, a falta de tradição em estudos e pesquisas sobre o ensino de sociologia, que por muito tempo foi deixado de lado em detrimento das pesquisas na área do bacharelado. Nesse sentido, segundo Cardin (2010),

A inconstância da Sociologia nas escolas de educação básica ao longo da história do país e a importância sempre mais acentuada atribuída aos cursos de bacharelado em Ciências Sociais nas Universidades inibiram a elaboração de estudos mais sistemáticos sobre o ensino, o desenvolvimento de metodologias e a produção de recursos pedagógicos específicos para a área. Logo, as publicações existentes aparecem em quantidade limitada e, muitas vezes, com qualidade duvidosa. (CARDIN, 2010, p. 57).

Ao encontro da observação de Cardin, Oliveira e Costa (2009) afirmam que a sociologia “não tem uma tradição pedagógica, no que se refere ao planejamento de ensino

(...) e avaliação da aprendizagem (...) a tradição acadêmica, em âmbito universitário, raramente refletiu sobre a transposição didática dos conteúdos sociológicos no nível básico de ensino” (OLIVEIRA e COSTA, 2009, p. 161).

Dessa forma, as metodologias e práticas de ensino dos professores de sociologia, ou suas tentativas e propostas de ensino se caracterizam ainda como pioneiras, uma vez que os livros didáticos ou os manuais além de serem escassos, ainda não possuem uma identidade própria para o ensino de sociologia levando o professor a reinventá-los na sua prática educativa. Cardin (2010) observa ainda que:

Tal situação reforça a necessidade dos cursos de licenciatura estarem vinculados aos de bacharelado para garantir a formação de professores produtores de conhecimento. As ausências de recursos pedagógicos, livros didáticos de maior qualidade e conteúdos curriculares mais bem definidos fazem com que o papel do professor não possa ser desassociado do trabalho do pesquisador. Educação e pesquisa dentro de Sociologia são dimensões de um mesmo universo, a produção de conhecimento. (CARDIN, 2010, p. 57-58)

Dos quatro professores que lecionam a disciplina em colégios públicos, três são professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná. Todos eles, como também todos os professores de efetivos do Estado, foram contratados a partir do único concurso para professores de Sociologia que ocorreu no estado, no ano de 2004. O outro professor leciona a partir de um Processo de Seleção Simplificado (PSS) um contrato temporário que o estado promove todo ano, no sentido de suprir a falta de professores efetivos. Normalmente esse contrato por PSS se caracteriza por se firmar por critérios duvidosos, valendo-se muitas vezes por puro personalismo e por uma instabilidade no trabalho. Além disso, as condições de trabalho dos professores contratados por meio desse processo seletivo são marcadas por intensas precariedades. Os salários, frequentemente pagos com atraso, são abaixo do piso salarial dos professores concursados, os professores não tem todos os direitos trabalhistas garantidos e como o docente contratado dessa forma tem a função de ocupar as vagas remanescentes, normalmente lecionam em três ou quatro colégios, ou cidades diferentes. Sobre seu contrato, o *Professor Fábio* comenta que:

(...) colei grau no começo desse ano, já tive aí a felicidade, hoje em dia tem que ter a felicidade pra conseguir aula de PSS, quer dizer, complicado, mas daí peguei essas aulas e tento explorar um pouco do que aprendi, nos Colégios, aplicar os métodos que aprendi aqui na Universidade, mas é só um contrato temporário mesmo. (Fábio)

Observa-se na fala do professor como a obrigatoriedade do ensino de Sociologia ampliou o mercado de trabalho para os profissionais formados em Ciências Sociais, tanto

que esperam ansiosos serem selecionados no processo seletivo, que por não ser eticamente criterioso tendo os formados em Ciências Sociais que concorrem com graduados em outras disciplinas, ser selecionado é motivo de felicidade.

De acordo com a LDB em seu famoso artigo 36 parágrafo I inciso III, a Sociologia, assim como a Filosofia, tem como objetivos repassar conteúdos necessários para o exercício da cidadania. Contudo, a partir das falas dos professores notamos que esse não é o único objetivo, atribuído por estes, ao ensino da Sociologia. O *professor Augusto* entende que o objetivo da disciplina é repassar conteúdos para que os estudantes entendam os acontecimentos, relações sociais e culturais dos indivíduos na sociedade. Segundo o professor:

(...) a principal questão que eu vejo no ensino médio da Sociologia seria os alunos, entenderem o porque que as coisas acontecem na sociedade, as relações sociais que acontece com ele e com os outros né, digamos assim, seria uma forma interessante, que hoje se trabalhar os conteúdos como cultura por exemplo, ele tem que saber porque que ele pensa assim, porque ele age dessa forma, o porque ele está aqui nessa região, então a gente procura sempre fazer as minhas aulas, ligar os conteúdos que estão programados com o dia-a-dia dos alunos para que ao menos eles possam verificar a utilidade da disciplina como uma forma deles aprenderem, a necessidade de aprender os conteúdos que estão sendo ministrados. (Augusto)

No mesmo sentido o *Professor Mateus* salienta que o objetivo da sociologia é de conscientizar a sociedade de sua situação histórico-social, dentro de instituições sociais além de racionalizar a sociedade.

Bom, eu acredito que a sociologia ela tem o papel fundamental de racionalizar a nossa sociedade deixando ela mais consciente da situação histórico-social e também da existência desse sujeito, então deixar esse sujeito consciente da situação em que ele vive, do ambiente que ele está inserido, das situações históricas que levaram a sua vida através da inserção da sua família ou da religião, ou da sociedade em que ele está inserido, fazer com que ele possa perceber esse movimento histórico, e através do olhar crítico, racional, ele possa perceber essa secularização que acontece, esse processo de modernização que acontece, em nossos relacionamentos e também na organização do estado, então dentro do estado as políticas públicas, também se baseiam nessa perspectiva sociológica, o que o povo necessita? Qual é a necessidade maior dessa população? Então dentro desses objetivos eu acredito que eu fundamento meu trabalho. (Mateus)

O *Professor Claudio* enxerga que a Sociologia deve ser necessária para a compreensão dos papéis de cada indivíduo na sociedade a fim de promover o fortalecimento dos laços de convivência entre esses indivíduos.

Na minha opinião, os objetivos da Sociologia são, na verdade eles se tornaram necessários pra que as pessoas entendam um pouco mais o seu papel dentro da sociedade, para que os nossos estudantes compreendam que todas as suas ações elas vão ter alguma consequência que eles não vivem isolados, e como não vivem isolados, eles precisam de uma ciência que mostra pra eles como que isso é feito, a um tempo atrás tinham outras disciplinas que tinham como função mais de formar ideologias, que propriamente mostrar ao estudantes o que eles representam na sociedade, eram mais no sentido de criar disciplina, de criar normas e regras, e fazer com que os estudantes respeitassem os símbolos nacionais, enfim, o amor a pátria, mas a Sociologia não vem com essa intenção, ela vem com a intenção sim de mostrar, que os estudantes tem liberdade e que essa liberdade só ocorre se for dentro da sociedade, respeitando o outro, então ela vem no sentido de que? De fortalecer os laços de convivência e mostrar que tudo que ocorreu na sociedade tem a ver com a própria sociedade e que as mudanças que vem ocorrendo aí e que vão ocorrer também faz parte desse convívio na sociedade, pra eles entenderem isso. (Claudio)

Quando o professor fala das disciplinas que tinham a função de formar ideologias, criar disciplina, ordem, o amor à pátria, ele se refere às disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) instituídas no período militar com o intuito de legitimar a ditadura e repassar as ideologias conservadoras do regime.

Já o *Professor Rodrigo* afirmando compartilhar com os objetivos elencados nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, diretrizes estas construídas pelos próprios professores da disciplina, elencou aqueles mesmos objetivos que muitas vezes foram utilizados para justificar o retorno da disciplina no ensino médio, que é a contribuição para a formação para a cidadania, consciência dos direitos e o senso crítico.

(...) eu compartilho com os objetivos das diretrizes do estado, assim a proposta das diretrizes, formar aquele cidadão, crítico, consciente de seus direitos, dos seus deveres, dentro da linha do que propõe as diretrizes curriculares da Sociologia do estado, até porque a gente participou da construção da diretriz, expressou nessas diretrizes a opinião, ou seja, aquilo que a gente pensa sobre a disciplina de sociologia, como ela deve ser trabalhada, como deve ser feito os encaminhamentos, então eu compartilho dessa visão das diretrizes, com esses objetivos, pautado naquele velho discurso, do cidadão, da consciência crítica, nesse sentido, sem aquela visão da disciplina como sendo algo messiânico, mas a disciplina com esses objetivos de tentar despertar um pouco dessa consciência crítica. (Rodrigo)

O *Professor Fabio* apresenta o que ele considera como objetivos da Sociologia no ensino médio a partir de duas dimensões. A primeira é instrumentalizar o estudante para que este tenha acesso a uma condição material melhor, pois segundo o professor “tem que levar em consideração que essas pessoas elas tem que se manterem vivas, e num primeiro

momento, não luta quem não ta com a barriga cheia” (Fábio). Ou seja, de acordo com os apontamentos do professor a educação tem um importante papel na promoção da mobilidade social dos estudantes. A segunda dimensão apontada pelo professor é instrumentalizar o estudante para refletir criticamente sua realidade.

(...) o papel da Sociologia é instrumentalizar, até porque a sociologia agora é uma atividade que é exigida nos vestibulares, principalmente por ser uma disciplina de ensino médio, de escola de ensino básico, instrumentalizar eles pra isso e simultaneamente, ao mesmo tempo, poder despertar neles aquilo que nos ramos da educação se chama de estranhamento e desnaturalização da realidade, possibilitar que essas crianças comecem a, não é criar comunistas como as pessoas pensam muitas vezes, não é isso, eu acredito, é criar pessoas que consigam olhar pra realidade e refletir, refletir sobre ela e ter um senso crítico sobre ela porque a gente não pode ter um ponto de vista hegemônico, porque a hegemonia ela é problemática, a hegemonia é problemática, a gente tem que ter vários pontos de vista, agora a gente tem que ter vários pontos de vista que sabe se sustentar, ou seja, a gente tem que criar pessoas críticas e esse também é o papel da sociologia, não só da sociologia, mas fundamentalmente (...) (Fábio)

Por defender que um dos objetivos da sociologia é preparar o estudante instrumentalmente para um mínimo de ascensão social, pode-se observar acima que o professor entende que deve ser transmitido aos estudantes conteúdos preparatório para o vestibular, uma vez que a disciplina também está inclusa nos processos seletivos de vestibulares. Para o professor essa dimensão também deve permear o ensino de Sociologia, pois não adianta o estudante ter consciência de sua realidade social, sem ter o mínimo de condições materiais, e isso pode ser observado quando ele diz que, “não luta quem não ta com a barriga cheia.”

Como podemos observar os objetivos atribuídos à sociologia no ensino médio varia um pouco entre os professores, porém não sai muito daquele eixo de sua designação para preparação para a cidadania, desnaturalização do real, conscientizar para a conquista de direitos e para o senso crítico.

Nas entrevistas os professores relataram também as dificuldades encontradas para o ensino de Sociologia. O *Professor Claudio* relatou que a principal dificuldade encontrada é a falta de interesse dos estudantes, não só pela Sociologia, “mas de uma forma geral, uma falta de interesse no estudo, porque a escola ela perdeu o encanto, a escola perdeu o encanto, existem muitas coisa que são muito mais interessantes hoje do que a escola” (Claudio). Segundo o professor, o que motiva os estudantes a virem, para a escola são as

amizades, que estes têm na instituição, e as leis que obrigam os pais a manterem seus filhos na escola. Nesse sentido, destaca o professor.

(...) pra mim a principal dificuldade é essa do aluno não ter o interesse, uma vez que ele não tem o interesse, ele não cumpre as regras, ele não está nem aí pras normas da escola do regimento escolar, ele não está preocupado com sua nota, com a sua frequência com sua média, não está preocupado com o respeito que ele deve ao professor e aos outros colegas, então ele não tem essa preocupação e isso atrapalha o rendimento não só dele, o rendimento escolar não só dele, mas de toda a turma ou de toda a escola, então esse é o grande problema da escola hoje, na minha opinião é esse. (Claudio)

Há na fala do professor uma questão que deve ser refletida. Quando o professor fala das regras e normas da escola, principalmente o Regimento Escolar, nos perguntamos até onde os estudantes estão inseridos na construção de tais regras? Em uma aula de Sociologia sobre liberdade, desse mesmo professor, era debatido entre os alunos essa mesma questão das regras e do cumprimento delas, e os estudantes relatavam que: “nunca fomos chamados para participar da elaboração das normas” e um dos estudantes indignava-se quanto a proibição ao uso do boné, não enxergando aonde que este pode ser um empecilho para a aprendizagem ou para o desenvolvimento da aula.

Percebemos então que a escola não pertence ao estudante, ela não é um espaço em que ele se identifica. Logo, ela representa um espaço desinteressante, restando apenas os amigos que, segundo o professor, juntamente com a obrigação de estudar, são as principais motivações para que estes estudantes frequentem a escola. Com a fala bastante parecida o *Professor Augusto* apresenta também o desinteresse dos estudantes para o conhecimento, como o principal obstáculo do ensino de Sociologia. Assim relata o professor ao ser indagado qual a principal dificuldade para o ensino de sociologia.

Olha, de certa forma é o interesse mesmo dos alunos em buscar esse conhecimento, digamos para ele é, até que você consiga fazer com que eles sintam incentivados digamos assim, a ler a entender aquilo que acontece com ele e com a sociedade já é um trabalho assim difícil de fazer, porque hoje muitos alunos eles não gostam muito de pensar eles preferem pegar as coisas prontas, aquilo que os outros já acabaram colocando, então o trabalho de pensar é o trabalho mais difícil do mundo.

(...) muitas vezes os alunos, principalmente do noturno eles veem aqui somente como uma forma de se encontrar com os amigos e acabam deixando o estudo em última instância, então a gente tem dificuldade em questão de disciplina mesmo de muitas vezes você ter que se impor de utilizar o Regimento da escola para fazer com que eles estudem ou para que eles entreguem os trabalhos que seria a sua obrigação normal de fazer. (Augusto)

Percebe-se aí que o que o *Professor Augusto* praticamente repete as palavras do *Professor Claudio*, acrescentando que esse desinteresse além de atrapalhar o rendimento escolar tanto do professor quanto dos estudantes, também promove a indisciplina. Essa questão, que é desencadeada pela falta de interesse, também é relatado pelo *Professor Fábio* como a principal dificuldade de ensino de Sociologia. Para o professor, esse problema da ordem na sala de aula, que não é restrito somente à Sociologia, não permite um bom aproveitamento da aula se caracterizando então como um obstáculo.

Então, às vezes você, não consegue avançar porque você não tem tempo, você não tem um ouvinte cativo, então isso até irrita as vezes, porque você está falando, e daí começa um tumulto ali, um tumulto lá, e você chama atenção e não dá mais tempo e vira uma coisa generalizada, bagunça, então isso, não sei se é um problema contemporâneo, uma coisa que deve ter acontecido por muito tempo (Fábio).

Somando-se a essa dificuldade o professor apresenta várias outras, como por exemplo, problemas de estrutura física das escolas como as salas de aula super lotadas, o que para o professor contribui e muito para a desordem em sala de aula, destacando que a divisão das salas poderia ser uma solução para o problema da falta de disciplina. Nas palavras do professor:

(...) uma coisa que poderia ser corrigida através disso aí né que poderia corrigir esse problema seria dividir as salas né, as salas são super-lotadas né, sala de 40 alunos, eu tenho salas de 45 alunos e salas de 18, e na sala de 18 alunos você consegue trabalhar infinitamente melhor, você tem mais controle sobre aquelas pessoas (...) sala com por exemplo 20 alunos seria bem mais fácil de trabalhar (Fábio).

Ao contrário da sugestão do professor, uma medida que vem sendo tomada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, é de reduzir as turmas, recomendando aos Núcleos Regionais de Educação (NRE) a junção de turmas com poucos estudantes. A medida tem provocado muita polêmica entre os professores, estudantes e pais de estudantes ao verem turmas de 15 a 20 estudantes serem fechadas e unidas a outras com o mesmo número de estudantes⁶.

Outro problema que segundo o professor reflete na aula de sociologia, é a falta de participação da família no acompanhamento escolar do estudante, e afirma que “o papel da família ele fica um pouco na mão da escola”. Ao falar da família o professor também destaca a situação de organização das famílias que muito influencia no comportamento de

⁶ Só no Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, foi determinado o fechamento de nove turmas. Fonte: <<http://g1.globo.com/parana/noticia/2011/09/reducao-de-turmas-em-escolas-estaduais-cria-polemica-no-parana.html>> Acesso em Outubro de 2011.

seus filhos em sala de aula, sendo que em uma família desestruturada pode refletir no mau comportamento do estudante. O professor ainda menciona dificuldades como o fato de ser ainda ministrada por professores que não são da área e a falta de tradição do ensino de sociologia, situação que abre espaço para o surgimento de imagens estereotipada da disciplina.

(...) existe também uma imagem da Sociologia como disciplina de filminho, que eu acredito que foi que, por bastante tempo foi ministrada por professores que não são da área, então o cara prostitei a ideia, eu por exemplo fiz o meu estágio ano passado num colégio aqui da cidade o professor era da área de história e dava aula de história, ela falava os conceitos, ele não tratava os conceitos, ele tratava de história, ele foi dar uma aula sobre identidade cultural brasileira e falou sobre a história do Brasil, sabe, então isso não é sociologia, e o aluno vai formar que tipo de ideia, e ele percebe que o professor não tem domínio do assunto, os alunos são bons, quer dizer, os estudantes são pessoas, não são idiotas, estão ali, então se você não tem esse domínio, os alunos sofrem com isso, ainda hoje, existem professores ministrando aulas de sociologia que não são da área, um problemão. Então é isso que interfere na minha vida cotidiana profissional. (Fábio).

O *Professor Rodrigo*, também vai ao encontro do *Professor Fábio* ao falar das suas dificuldades quanto ao ensino de sociologia. Primeiramente o professor cita problema de condições físicas como as salas cheias, o já citado problema da carga horária do professor entre outros.

(...) é pouco tempo pra você preparar aula, pra você corrigir prova, pra preparar trabalho, pra organizar o material de trabalho, colocaria ainda dentro desse sentido a resistência por parte dos alunos, em relação à disciplina, às vezes tem que criar neles, despertar aquele interesse, que não é só em relação à disciplina de Sociologia, ou seja, há uma resistência por quase todas as disciplinas e o fato de ser uma disciplina nova, então acaba havendo uma resistência maior (Rodrigo).

A falta de tradição do trabalho da Sociologia nas escolas também é citada pelo professor como uma das dificuldades. “Você não tem uma (...) referência de trabalho, como tem as outras disciplinas que já tem uma tradição maior” (Rodrigo), destaca o professor, e acrescenta ainda outro obstáculo que é falta de material como o livro didático, que nem todos os alunos têm.

O *Professor Mateus* destacou que a maior dificuldade que ele tem para trabalhar a sociologia, é a transposição dos conteúdos teóricos e textos densos dos pensadores da área do conhecimento para a sala de aula.

(...) para trabalhar sociologia nós não podemos deixar de lado sociólogos, e quando a gente fala de sociólogos, a gente fala de textos, textos densos,

textos críticos, textos com palavras eruditas, textos que precisam ser lidos com atenção e na hora de interpretar ter uma bagagem para fazer essa associação, então, tendo em vista isso a dificuldade maior mesmo é eu conseguir trazer essa parte teórica e fazer com que os alunos que dispersos através dessa dificuldade que tem de pegar um material e ler concentradamente, atenciosamente em sala de aula, então fazer com que eles tenham acesso aos sociólogos sem precisarem fazer leituras, grandes leituras, porque senão a aula de 45 minutos ela acaba sendo enfadonha, acaba sendo cansativa, então acho que a maior dificuldade é essa. (Mateus).

Percebe-se aí que a dificuldade apresentada por esse professor, se diferencia das dificuldades apresentadas pelos outros professores. Talvez essa diferença se explique por dois fatores, o primeiro, pois o professor não é formado em Ciências Sociais, dessa forma ele apresenta uma maior dificuldade na transposição dos conteúdos específicos da Sociologia. Por outro lado, as dificuldades que foram comuns entre os outros professores, como problemas de estrutura física, e o problema da indisciplina na sala de aula, não é dificuldade para esse professor, pois ele trabalha em uma instituição privada e nesse sentido percebemos que aquelas dificuldades são específicas, ou se apresentam com maior intensidade, nos colégios públicos.

Aqui, podemos citar a colaboração de Pierre Bourdieu (1998) quando este apresenta seu conceito de capital cultural, em que cada indivíduo recebe de sua família um determinado capital cultural, conforme a classe social, o qual influenciará e condicionará a escolha da instituição de ensino, e o rendimento e o êxito escolar do estudante.

(...) cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

Ao relatar essa dificuldade de transposição dos complexos conteúdos sociológicos o *Professor Mateus* possibilita-nos fazer uma reflexão sobre a linguagem sociológica utilizada pelos professores em sala de aula, que muitas vezes dificulta o desenvolvimento da aula.

Sabe-se que a linguagem sociológica, ou o popularmente chamado “sociologuês”, não é algo muito palatável aos jovens do ensino médio. Portanto, o modo como abordar uma discussão sociológica com os jovens é que se configura um grande problema. Há uma divergência, entre aqueles que afirmam ser necessária certa técnica pedagógica de tradução dos conceitos que promova uma adequação em termos de linguagem na

relação de aprendizagem da Sociologia, e aqueles que praticam o ensino de Sociologia por meio da simples transposição de conteúdos e práticas de ensino da universidade para o ensino médio. (FERREIRA, 2010 p. 30).

Segundo o mesmo autor, tanto tradução dos conceitos quanto a transposição dos conteúdos tal como são feitos na universidade são arriscadas. No primeiro caso pode ocorrer uma banalização dos conteúdos e no segundo pode obstaculizar o aprendizado (FERREIRA, 2010). E complementando, Eduardo Ferreira afirma que,

(...) a preocupação com a linguagem deve ser condizente com a prática do educador/sociólogo; não se pode negligenciá-la. Seja trabalhando com sínteses de teorias, com textos fáceis e textos difíceis, seja com dinâmicas pedagógicas, não importa, essa é uma questão que deve ser encarada pelo educados/sociólogo como didática e cultural. Poupar o educando de reflexão usando uma linguagem pobre é empobrecer o raciocínio. (idem, pg. 30).

A partir das dificuldades apresentadas pelos professores, alguns pontos nos exigem uma reflexão um pouco mais aprofundada. O primeiro e preocupante ponto, é a questão de a maioria dos professores, exatamente três, colocarem como principal dificuldade no ensino de sociologia, os próprios estudantes, retratados como desinteressados e indisciplinados.

Observa-se que realmente os problemas de indisciplina e desinteresse dos estudantes, estão presentes e tem aumentado muito em nossas escolas, desde as “séries iniciais do ensino fundamental até ao ensino médio, transformando-se em sério desafio para aqueles que atuam na educação.” (MENDONÇA, 2003, p. 350). Contudo, esses problemas não são específicos e nem surgem a partir dos limites do muro das escolas, mas são consequências de uma configuração social de exclusão.

Sabemos que a escola expressa, em muito, em seu micro espaço social, os problemas maiores da sociedade. Se há o aprofundamento do nível de exclusão social manifesto pelo desemprego, fome, falta de perspectiva de futuro, etc., também encontraremos na escola não só reflexos dessa exclusão social maior. A própria instituição desencadeia o seu processo de exclusão interno ao discriminar seus agentes sociais em vista da ausência de respostas aos problemas que enfrenta no seu dia-a-dia. (idem, p. 349).

Portanto, levando em consideração que os problemas escolares são reflexos de situações geradas pela sociedade capitalista e excludente em que vivemos,

Concentrar ou direcionar a responsabilidade das dificuldades a sujeitos isolados e, em uma pior situação, colocar o estudante, que é o principal responsável e interessado nas relações de ensino aprendizagem, como principal suspeito do fracasso escolar empobrece as leituras sobre a

realidade educacional. Neste sentido, é preciso destacar que cabe a todo professor e, especialmente ao professor de Sociologia, praticar a Sociologia da Educação. Em outras palavras, responder e entender os limites da disciplina de forma atomizada ou unilateral exclui um conjunto de possibilidades de análises e dificulta uma tomada de posição mais clara e coesa dos professores diante dos desafios da educação. O não desenvolvimento de uma análise de conjuntura ou dos processos históricos que fomentam a realidade educacional vivenciada dificulta o estabelecimento de relações de ensino aprendizagem mais apropriadas, como também a própria superação das condições concretas de atuação. (CARDIN, 2010, p. 63).

Outra questão que podemos perceber também na fala dos professores é que as principais dificuldades colocadas por eles, não são específicas da Sociologia, mas que abrange todas as disciplinas, como por exemplo, as dificuldades de estrutura física e disciplinar. Isso mostra a atual situação escolar, mesmo sendo a Sociologia uma disciplina recentemente instituída, e que por isso não possui uma tradição de ensino, nem de materiais pedagógicos consolidados, e tudo mais que foi ressaltado anteriormente, estas não são as principais dificuldades. Isso nos leva a entender que o problema da escola é estrutural. A própria Sociologia, para que ela possa se efetivar, tanto em suas metodologias, quanto em seus objetivos, precisa-se de uma transformação na escola, suas relações e em seus objetivos.

Para cada professor, diante da apresentação de suas dificuldades, foi questionado sobre o que ele tem feito para superar tal dificuldade. Sobre o obstáculo da falta de interesse dos estudantes o *Professor Claudio* afirma que procura dialogar com os estudantes. Assim destaca o professor.

Eu tento dialogar conversar bastante com eles, mostrar pra eles a importância que é o estudo, que é o conhecimento dentro de cada área e ressaltar a importância do conhecimento de Sociologia pra vida dele, uma vez que a sociologia não é um conhecimento como é feito no ensino médio que é pra tirar boas notas no ENEM ou no vestibular ou coisa assim, ele tem como objetivo principal a formação desse indivíduo como pessoa, como cidadão, pra viver nessa sociedade, então o objetivo maior é esse e aí a gente realmente tem elaborado trabalhos dinâmicas pra tentar mostrar pra eles a importância desse conhecimento, deles compreenderem esse conhecimento. (Claudio).

Diante do problema da indisciplina, falta de interesse e de outras dificuldades, o *Professor Fábio* afirma que sempre procura problematizar a organização escolar:

(...) eu deixo bem claro pros alunos que tipo de professor eles tem que tipo de diretor eles tem e que tipo de escola que eles frequentam, eu deixo muito claro que a estrutura escolar é parecido com a estrutura de uma fábrica, e isso é, a gente não pode negar, que a ordem é muito parecida, e

que a forma de você, vou até usar uma palavra forte, adestrar essas crianças, ela é clara ela é evidente, o professor sabe disso, então contra isso eu luto, eu falo, e muitas vezes eu acabo sendo motivo de sarros em sala de aula, às vezes é difícil, não entendem, são crianças, mas não tem problema, tem que plantar a semente, então nesse sentido . (Fábio).

Como superação para essa mesma dificuldade, o *Professor Augusto* acredita que os professores, diante da falta de vontade dos alunos em aprender, tem que tomar a iniciativa de “criar essa vontade neles, e eles chegam em sala de aula e acabam se fechando, e nós temos essa obrigação de incentivá-lo para que eles tenham, digamos assim, o interesse em acompanhar as disciplinas que seria sua obrigação” (Augusto). Em relação à falta de interesse e à resistência do estudante à sociologia, o *Professor Rodrigo* afirma que o professor,

(...) tem que ser criativo, conquistar os alunos, propondo atividade diferentes, tentando buscar convencer, da importância e das necessidades da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e isso você faz tentando fazer encaminhamento, metodologias, recursos diferentes, usando bastante a TV multimídia que é um recurso que você pode superar essas dificuldades (Rodrigo).

Diante dos problemas estruturais da escola pública, como as salas cheias o *Professor Rodrigo* acredita que “essa é a batalha que você faz lá no sindicato, para diminuir o número”. Já o *Professor Fábio* confessa que nesse sentido não empreende muitas ações em sindicatos ou outras entidades para transformar essa realidade, utilizando as palavras do professor: “não tenho feito nenhum outro tipo de ação pra participar da APMF, APP-sindicato (Sindicato Estadual dos Professores e funcionários), participar desses órgãos, qualquer outro tipo de ação política, não tenho empreendido não, não é meu foco.”(Fábio).

Já o *Professor Mateus* diante da sua dificuldade de transposição dos conteúdos teóricos da sociologia para os estudantes, utiliza de vários recursos para superá-la.

Pra superar isso eu estou utilizando de vários recursos, primeiro, eu gosto muito de utilizar tanto o quadro como também os *slides* então pra todas as aulas eu faço um esquema, um esquema que tem lá os seus conceitos, as palavras chaves e as relações que elas possuem, então através desse esquema eu crio técnicas mnemônicas de decorar e aí a gente vai trabalhando essas técnicas principalmente visando a fixação desse conteúdo, porque conteúdo que não é memorizado não é aprendido, então se o aluno souber falar, souber expressar aquilo que ele conhece, aquilo que ele realmente sabe, isso vai me dar a garantia de que ele tenha o conhecimento entendido. (Mateus).

Percebe-se aí que o objetivo do professor é que os estudantes decorem os conceitos, uma vez que a instituição onde ele leciona, claramente tem o objetivo de preparar os estudantes para o vestibular.

3.2 Ciências Sociais na Escola: metodologias e práticas de ensino

Como se comentou anteriormente, por ser a Sociologia uma disciplina que ainda não firmou suas raízes no ensino básico, carecendo assim de metodologias e materiais pedagógicos de qualidade, as práticas, estratégias e metodologias de ensino dos professores que lecionam a disciplina, se caracterizam como pioneiras.

A discussão sobre as metodologias e práticas de ensino passa pela discussão do livro didático, a forma de seu uso, a qualidade e o quanto ajuda ou não no desenvolvimento da aula. Sendo o livro didático um recurso metodológico tradicional no ensino público brasileiro, como não poderia ser diferente, os professores de Sociologia tem nele um apoio a mais na sua ação pedagógica.

Todos os professores entrevistados utilizam algum livro didático, embora de forma diferenciada na frequência ou no tipo de livro utilizado. Foi unânime entre os entrevistados a importância do uso deste recurso, desde que empregado como ferramenta a ser criticada e questionada e sempre como um complemento, não como uma verdade absoluta.

O *Professor Fábio* entende ser importante a utilização do livro didático, pois este é uma ferramenta para que os estudantes tenham contato aos conteúdos do vestibular. Na opinião do *Professor Mateus* o livro didático ou a apostila que ele utiliza “não pode servir de muleta pra gente e ser apenas, a minha ação docente, baseada nela, mas aí claro os alunos para depois terem um material em mãos para poder fazer um estudo em sua casa de maneira mais direcionada, é interessante.” O *Professor Claudio* também menciona a fundamental importância do livro didático para o estudante, o qual é defendido pelo professor:

como um material de apoio para o aluno, porque sem nenhum material de apoio fica difícil pra eles compreenderem a Sociologia, se ficar só em aula expositiva e escrevendo no quadro fica muito cansativo, eles não gostam. Então tem esse material pra eles também pesquisarem, ler um pouquinho. (Claudio).

Pelo fato da disciplina estar em processo de implantação, esta carece de materiais pedagógicos de qualidade. Nesse sentido os professores costumam utilizar um número variado de livros didáticos, como complemento um do outro. O *Professor Claudio* utiliza o livro didático público do Estado do Paraná e mais três livros como complemento.

(...) como material de apoio, eu utilizo basicamente três outros livros que me ajudam na formação das aulas. O do Pêrsio de Oliveira – iniciação a Sociologia acho que é o do Tomazi e o Sociologia para Jovens do Século

XXI, basicamente eu utilizo esses três livros pra elaborar as aulas, pra complementar. (Claudio).

No Paraná o livro público de Sociologia, distribuído nas escolas pelo estado, é um livro produzido por vários professores da disciplina no ensino básico, através de um projeto da Secretaria de Educação do Estado (SEED) chamado “Folhas”, onde os professores encaminham suas aulas para serem incorporadas nos livros. Contudo, neste ano de 2011 o governo federal iniciou um processo de distribuição de livros públicos em todo o Brasil. Na disciplina de Sociologia foram indicadas duas propostas de livros os quais cada escola terá a autonomia de escolher um. Esses livros serão implantados a partir do ano de 2012.

O *Professor Fábio* afirma que já está adiantando o uso de alguns textos dos livros que serão implantados no ano que vem: “eu usei uns textos desse livro do Tomazi⁷ então, adiantei um pouco, porque esse livro só vai ser usado a partir do ano que vem.” Já livro didático do estado do Paraná, o professor confessa não utilizar, por considerá-lo,

do ponto de vista do conteúdo, (...) um pouco tendencioso (...) dá mais ênfase à uma teoria em detrimento de outra e além disso ele não traz muitos recursos de imagem, né, de fotos e não é muito atualizado, por exemplo, não tem bem explorado o pensamento de pensadores contemporâneos como Pierre Bourdieu e Norbert Elias.(Fábio).

O *Professor Rodrigo* afirma utilizar “o livro didático do estado, utilizo como complemento ao livro didático do estado, utilizo o livro do Pérsio, utilizo também o do Tomazi, o do Paulo Meksenas” e o *Professor Augusto* utiliza o livro didático público do estado e como complemento, relata o professor, “eu utilizo também o livro do Nelson Tomazi, e aí utilizo também o do Pérsio Santos de Oliveira e utilizo também esse “Tempos Modernos⁸” que chegou agora”.

Já o *Professor Mateus* ao ser questionado sobre o assunto responde que: “Aqui no Colégio nós temos a apostila do Positivo, porém, eu não consigo visualizar apenas o que está na apostila como o necessário e o básico para os meus alunos, então por isso eu tenho buscado até mesmo no livro do estado algumas referências maiores” (Mateus). Uma tendência das escolas particulares, principalmente as que objetivam a preparação do estudante para o vestibular, é a utilização de apostilas que trabalham os conceitos principais dos autores de cada disciplina.

⁷ O Livro “Sociologia para o Ensino Médio” de Nelson Dacio Tomazi é um dos livros que o governo federal propôs para ser implantado

⁸ O livro “Tempos Modernos, tempos de Sociologia”, das autoras Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros é o outro livro proposto pelo governo federal para ser implantado nas escolas.

Quanto aos outros materiais pedagógicos utilizados pelos professores, o que predomina é o uso de filmes, curtas metragens e a internet, principalmente o sítio eletrônico do “dia-a-dia educação”, página eletrônica da SEED/PR. Todos os professores utilizam um ou outro destes dois recursos metodológicos, e alguns utilizam os dois. Além destes, os professores costumam utilizar os livros dos autores da literatura da sociologia, dentre eles os mais citados foram Norbert Elias, Pierre Bourdieu, e Roberto DaMatta entre outros recursos como *slides*, imagens e letra de música.

Quanto à utilização dos recursos como filmes, curtas metragens, imagens, músicas e a *internet*, Dalta Oliveira (2007) enfatiza “que a utilização desses recursos tem relação direta com a atitude dos alunos de desvalorização das aulas de Sociologia, enfatizando, portanto, que a utilização de recursos, de uma maneira geral mobiliza mais os alunos.” (OLIVEIRA, 2007, p. 86). Todavia, pensar dessa forma, pode levar professores a utilizar desses recursos metodológicos apenas como entretenimento ou para “tornar agradável determinado assunto” (CARDIN, 2010, p. 65), não esgotando toda a possibilidade de aprendizado, conhecimento sociológico e socialização de conhecimentos que estes suportes metodológicos podem oferecer. Preferimos aqui acreditar que estas ferramentas, como a *internet* e filmes “gradativamente se configuram como suportes tradicionais da disciplina.” (idem, p. 65) tradição essa que deve ser apoiada, uma vez que são ferramentas cotidianas e cada vez mais acessíveis à juventude e que, portanto, devem ser problematizadas pelo olhar sociológico.

Segundo o *Professor Augusto*, muitas vezes o professor tem intenção de utilizar vários materiais, contudo pela falta de tempo, uma vez que 40 horas de aula representam às vezes 15 turmas e mais de 400 alunos, não é possível trabalhar todos os materiais pretendidos. Assim responde o professor ao ser questionado se utilizava outros materiais pedagógicos além do livro didático:

No meu plano de trabalho teria né, mas em virtude assim da quantidade de conteúdo que a gente tem que passar para os alunos, aí acaba sacrificando algum tipo de material, a gente acaba ficando encima do eixo principal, que seria os conteúdos que a gente se propôs a passar para os alunos. (Augusto).

Mais uma vez recaímos sobre o problema estrutural da escola pública do Brasil, problemas esses que já afetam todas as disciplinas no ensino básico e condiciona a construção da identidade da Sociologia e das metodologias utilizadas pelos professores.

As escolhas metodológicas do ensino em geral e do ensino de Sociologia em particular dependem do modo como a escola está organizada, como o trabalho docente se estrutura, como os docentes são contratados, como estes docentes compreendem a função da escola, como pensam a infância e a juventude no contexto atual e como estruturam suas aulas. (SILVA, 2010, p. 52).

Portanto, é válido lembrar que a utilização e eficiência dos recursos metodológicos se alteram conforme as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho do professor e dos estudantes. Levando isso em consideração foram analisados os recursos metodológicos e experiências, consideradas bem sucedidas pelos professores, em suas aulas.

Segundo o *Professor Claudio* as experiências pedagógicas mais bem sucedidas são aquelas em que se utilizam filmes, jogos entre outros recursos que façam a ponte entre o conteúdo e o cotidiano do estudante. Além disso, o professor acrescenta que os estudantes “gostam de desafios também, pedir pra eles produzirem pesquisa, material para que eles possam usar os meios de tecnologias, é bem interessante, eles valorizam bastante e se aplicam mais, do que uma aula apenas de leitura, exposição, eles não gostam muito não” (Claudio).

O *Professor Rodrigo* também faz menção da importância dos conteúdos estarem relacionados com o dia-a-dia do estudante, o que facilita a eficiência de uma prática pedagógica. Nesse sentido o professor relatou uma experiência pedagógica com o tema das instituições sociais, a qual foi utilizada vários recursos como filme, imagens, letras de música, reportagens de jornais, além do livro didático. No relato do professor:

(...) dentro desse conteúdo das instituições sociais é que houve uma participação maior porque eles estão vivenciando essas instituições no dia-a-dia lá na família, na igreja, na escola, então, acredito que dentro desse conteúdo das instituições, talvez o conteúdo, a aula que mais surtiu efeito (Rodrigo).

Ao ser questionado de uma prática ou experiência pedagógica considerada bem sucedida, o *Professor Augusto* destacou que uma prática que surte efeito positivo, é trabalhar no início do ano os clássicos como Weber, Durkheim e Marx e ao longo do ano sempre resgatá-los quando se trabalha os outros conteúdos.

Já o *Professor Mateus* destaca uma atividade de pesquisa feita pelos estudantes em casa, sobre a escravidão atualmente no Brasil, onde estes trouxeram vários dados importantes que inclusive os deixaram indignados, pois acreditavam que a escravidão não existia mais. O Professor ainda relatou que como no colégio onde trabalha é privado, há

apenas uma aula de sociologia semanalmente em cada série do ensino médio, e que isso dificulta o desenvolvimento de algumas atividades em sala como, por exemplo, debates, filmes, jogos ou pesquisa, e que as atividades normalmente os estudantes fazem em casa.

Aqui no nosso colégio (...), tem uma vez por semana apenas a Sociologia, uma aula de 45 minutos, a política do nosso colégio não é tanto de que o aluno trabalhe em sala de aula, fazendo atividade, fazendo alguns debates, ou seja, a participação do aluno é minimizada dentro do nosso trabalho tendo em vista de que o tempo é curto (...) (Mateus).

Eis aí uma situação preocupante. Primeiramente o Colégio ainda não reconheceu a importância da Sociologia, e por isso destina o mínimo de aulas semanais possível para a disciplina. Assim, a aula de Sociologia se resume em transmissão dos conteúdos possíveis de “cair” no vestibular, para memorização pelos estudantes.

O *Professor Fábio* diferencia-se dos outros ao apresentar a sua prática pedagógica que considera bem sucedida. Ao contrário dos outros professores que apresentaram uma metodologia ou um recurso metodológico empregado em suas aulas, esse professor apresenta sua postura e identidade em sala de aula como uma prática que gera efeitos positivos.

(...) às vezes você usa uma gíria que você sabe que eles usam, fala ali de uma banda que você sabe que eles gostam, você vai com uma camiseta bacana, você deixa a barba mais comprida, eu, por exemplo, uso alargador, alargador pequeno, mas eu uso, parece que eles sempre são meus amigos, eu não deixo de confundirem os universos, e isso é um pouco difícil aliás, mas eles sentem mais próximos e essa é uma coisa que tem funcionado bastante, consegui cativar(...) (Fábio).

Percebe-se aí que o professor menciona características de sua personalidade, ou o que Tardif (2000) chama de “habilidades pessoais” e “talentos naturais” como fatores importantes para que tenha êxito no trabalho (Tardif, 2000). O autor citado ainda observa que:

De fato, nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação (TARDIF, 2000, p. 16).

Isso no leva a entender que para o professor entrevistado, sua personalidade, sensibilidade e postura em sala de aula são tão importantes quanto o conteúdo repassado e as técnicas e metodologias para transmissão e construção desses conteúdos. Assim, o

professor defende que uma disciplina que é trabalhada com jovens, ao usar uma linguagem próxima da deles o professor consegue cativar mais o estudante. “minha identidade de professor, eu diria, ela facilita bastante a minha comunicação com os alunos” (Fábio).

Neste processo de implantação e conquista de tradição de ensino da Sociologia, é fundamental o papel do professor da disciplina, uma vez que é ele quem trabalha os conteúdos e constrói a identidade da Sociologia dentro da sala de aula. O *Professor Rodrigo* reconhece bem esse importante papel que o professor de Sociologia tem no caminhar da disciplina no ensino básico.

Acho que ainda temos um caminho longo pra fundamentar a disciplina dentro das escolas, apesar da obrigatoriedade da disciplina e das duas horas semanais a gente ainda precisa conquistar um espaço não mais um espaço em termo de número de aulas, mas conquistar um espaço que é o reconhecimento da importância da disciplina dentro das escolas, não só perante os alunos, mas perante os demais professores, perante as direções, perante as instâncias mantenedoras, esse é talvez um dos desafios maiores que a gente tem ainda pela frente e grande parte desse caminho aí vai ser conquistado com o trabalho que a gente realiza dentro da sala de aula, se o trabalho for bem desenvolvido aí, ou seja, os frutos não se cobra, agora se o trabalho não é bem realizado em sala de aula, ou seja, as reclamações, os problemas que possam surgir, são situações que podem depor contra essa possibilidade dessa fundamentação, esse reconhecimento da disciplina e a importância da disciplina dentro da escola. E Esse é o caminho que temos que seguir. (Rodrigo).

Percebe-se que o professor destaca o compromisso do professor de Sociologia tem nesse processo de implantação e reconhecimento da disciplina. Se o professor desenvolver um bom trabalho em sala de aula a disciplina terá êxito e reconhecimento, como ao contrário não terá se ao professor não for dada a possibilidade de desenvolver um bom trabalho. Isso não quer dizer que o professor é o único responsável pelo êxito da Sociologia, uma vez que muitos fatores internos e externos à escola podem permitir ou não para que ele desenvolva um bom trabalho, mas é no sentido mesmo de valorizar o papel do professor, para valorizar seu processo contínuo de formação. Neste sentido citamos novamente o papel que as universidades têm, tanto na formação desse professor quanto no acompanhamento da disciplina lá no ensino médio. O *Professor Rodrigo* destaca que:

Eu vejo que é necessário a gente fundamentar também essa parceria com as universidades, que vem sendo agora desenvolvido, acho que tem que ser fortalecido ainda mais essa parceria de cursos de formação continuada e tentar atrair os professores pra participar dessas formações continuadas que a Universidade possa disponibilizar para os professores (Rodrigo).

Outro ponto importante destacado pelos professores e que contribui para a efetivação e o êxito da Sociologia, é a disciplina ser trabalhada por professores formados

na área. Se mencionamos acima que uma condição essencial para que a Sociologia tenha êxito no ensino básico, é o professor desenvolver um bom trabalho em sala de aula, dificilmente um professor que não tenha formação para lecionar a disciplina desenvolverá um bom trabalho. Nesse sentido, o *Professor Claudio* destaca que:

(...) a gente tem até uma demanda muito grande de professores, porque não teve mais concursos, inclusive tem núcleos e cidades que não tem nenhum professor de Sociologia formado na área e está atuando na disciplina, a gente tem essa dificuldade ainda no Estado do Paraná, e a própria disciplina ela pra se efetivar ela precisa de pessoas formadas na disciplina pra trabalhar, ela não é tão simples como pode parecer, precisa ter professor da área, que conheça que seja formado na área para trabalhar com ela. (Claudio).

Essa situação acaba, segundo o *Professor Fábio*, criando uma identidade equivocada da Sociologia. Assim, o professor menciona que “existe também uma imagem da Sociologia como disciplina de filminho, que eu acredito que foi que por bastante tempo foi ministrada por professores que não são da área, então o cara prostitui a ideia (...)” (Fábio). Todas essas dificuldades poderão em parte ser amenizadas pela contratação efetiva de professores Licenciados em Sociologia para trabalhar a disciplina.

Estas foram, portanto, em linhas gerais, alguns questionamentos e problemáticas acerca do ensino e da implantação da Sociologia no ensino básico, que as entrevistas com os professores possibilitaram sua realização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

*“A transformação da Educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade”
(Florestan Fernandes 1989).*

A partir do exposto até aqui, apresenta-se algumas considerações sobre as principais questões e problemáticas que se construíram a partir do desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, se torna necessário retornar ou relembrar o conceito de práxis desenvolvido no primeiro capítulo deste trabalho. Lá, observa-se que a *práxis*, segundo a tradição do materialismo histórico-dialético, se caracteriza como toda atividade especificamente humana, previamente planejada, ou idealizada, antes de ser realizada, portanto, uma atividade consciente, e que promove uma transformação na natureza, por meio do trabalho. Nesse sentido, apresentamos o trabalho, essa ação prática sobre e transformadora da natureza e do homem, e a educação, a acumulação e transmissão de conhecimentos socialmente e historicamente acumulados, como dois lados de uma mesma moeda. Observa-se, portanto, que a educação e o trabalho aqui são defendidos nesse sentido de *práxis*.

Foi destacado também, a partir da colaboração de Adolfo Vázquez (2007) e Karl Marx (1996), que com o processo de divisão social do trabalho, ocorrido por meio da industrialização e do desenvolvimento do capitalismo, a atividade ou ação prática humana se separa da atividade teórica, intelectual e consciente. Estamos diante do que muitos autores caracterizam como a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. A partir disso, as relações humanas de trabalho se alteram em todos os espaços da sociedade e o sentido da educação e trabalho como dois lados de uma mesma moeda se perdem⁹.

A decisiva divisão social do trabalho classifica as ocupações, provocando uma extrema divisão entre a tarefa intelectual e a manual. De um lado, o homem responsável pela atividade do pensamento, da criação e da percepção do novo, e, de outro, o homem dedicado à atividade manual, prática, técnica, “concreta”. A divisão do trabalho também se reflete entre as áreas do saber, que também são uma forma de produção. Nesse

⁹ Para uma melhor compreensão desse processo de divisão social do trabalho e suas consequências para a Educação, recomendo conferir o primeiro capítulo da dissertação de mestrado de Lígia Wilhelmes Eras . “O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio em Toledo/PR: entre angústias e expectativas”, disponível em: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/administracao/dissertacoes/trabalhodocenteeadiscursividade.pdf>> acesso em Outubro de 2011.

processo de divisão entre o trabalho intelectual e o manual, a educação ocupa um lugar de transição entre ambas. Isto porque detém um lugar que é, ao mesmo tempo, movido por uma exigência de formação que é técnico-instrumental e que é também intelectual. Portanto, a educação também participa dessa transformação social, em que opera e é operada pelas instituições e a ordem social capitalista. Esta ordem hierárquica registrada entre os ramos de saber. (ERAS, 2006, p. 19).

Percebemos então, com a colaboração de Lígia Eras, que há uma separação entre Escola e trabalho, entre educação teórica e educação prática com uma supervalorização da atividade prática no seu sentido de utilidade para o desenvolvimento do capital e para a aquisição de lucro de forma hierárquica. Foi exatamente isso que foi possível observar a partir da análise dos Projetos políticos pedagógicos dos três colégios pesquisados. Notou-se que todas as instituições escolares apresentaram a educação no sentido de *práxis*, ou seja, como parte da sociedade e transformadora da mesma, elas acabam se contradizendo quando em seus PPPs relatam que o objetivo da escola é ajustar os estudantes a uma organização social dada.

Notamos também que em cada uma das escolas pesquisadas, por serem realidades diferentes (uma pública de periferia, uma pública de bairro desenvolvido e uma privada) apresentam sua estrutura social específica (OLIVEIRA, 2000), que por sua vez é condicionada pelas classes sociais dos seus estudantes ou realidade social em que está inserida. Assim, em cada escola ou realidade social os significados dados pela educação são diferentes.

(...) para os alunos e alunas oriundos das camadas populares, o ensino médio pode representar, no geral, a passagem para o mercado de trabalho. Para os alunos e alunas oriundos da classe média, essa fase de escolarização, diferentemente, é uma transição para o ensino superior. (LIMA, MARIANO e FERREIRA, 2010, p. 91).

Como já fora mencionado, a estrutura social dentro da escola e também em outros espaços sociais, são condicionados pela organização econômica da sociedade que, por sua vez, condiciona os papéis desempenhados pelos indivíduos, papéis estes marcados por uma estratificação ou desigualdade de classes que as escolas muitas vezes perpetuam e conservam como estão. Acrescenta-se também que o processo de divisão social do trabalho e mecanização do trabalho, apresentado no início destas considerações, foram o princípio dessa organização escolar atual. Isso nos leva a entender que a escola e as relações específicas dela, não são descoladas ou isoladas do restante da sociedade. Nesse sentido, Luiz Franco nos ensina que:

A escola, como de resto qualquer instituição social, não pode ser pensada como se existisse autônoma e independentemente da realidade histórico-social da qual é parte. Não pode ser pensada como se estivesse isolada por uma “muralha” do conjunto das demais práticas sociais, mesmo quando os saberes transmitidos são vagos, abstratos, assumindo a aparência de independência ante os condicionantes sociais. Ao contrário, a escola é parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social. (FRANCO, 1988, p. 54).

Assim, a escola é reflexo da sociedade e de toda sua organização social e econômica excludente. Assim, ela também reflete dentro de suas práticas e organização, a exclusão e desigualdades sociais, portanto a escola também vive uma crise, que é reflexo da crise estrutural do capitalismo.

Basta uma breve conversa com o corpo discente para perceber a existência de sentimentos de frustração em relação às expectativas sobre a instituição. Variam as queixas, mas elas estão sempre presentes. Mesmo em instituições consideradas de excelência como os colégios de aplicação públicos e em alunos acima da média geral em termos de aproveitamento, é facilmente detectável essa percepção. (LIMA, 2009, p. 143).

Soma-se a esses aspectos da crise na educação mencionados por Rogério Lima a questão da indisciplina da sala de aula, desinteresse dos estudantes, que pôde ser detectadas com as entrevistas realizadas com os professores. Além disso, podemos citar outros problemas recorrentes como o desânimo dos professores, evasão escolar, salários precários, falta de investimentos na formação qualificada dos professores e dos agentes educacionais, entre outros. Contudo, reconhecer essa crise na educação e na escola não é negar a escola ou a possibilidade de transformá-la. De acordo com Franco, pensar a escola como produto da ação humana ao longo da história é acreditar que a escola pode ser disputada, pode ser transformada e “contribuir simultaneamente (...) para a transformação (...) da sociedade.” (FRANCO, 1988 p. 55).

Essa transformação da escola e da sociedade deve ocorrer no sentido pleno do termo transformar. De acordo com as contribuições de Istvan Mészáros (2008) em seu artigo “A Educação para além do Capital”, observa-se que o autor também menciona a crise dos processos educacionais, apresentando a educação e sua crise, ligada aos processos sociais, também em crise. Sendo assim,

(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

No entanto, quando Mészáros fala em transformação, deixa bem claro que a intenção não é de corrigir ou fazer reformas sociais ou educacionais, pois segundo o autor

a lógica capitalista é irreformável, incorrigível, pois uma correção mantém “intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade” (idem, p. 25) e são essas determinações que devem ser transformadas. Mészáros criticava esse reformismo na educação e enxerga a necessidade de transformação, pois afirma que a educação formal tem como função “produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz” (idem, p. 45). Neste sentido, as transformações não poderiam ser também formais mais essenciais. É nesse sentido que o autor pensa uma “educação para além do capital.”

O conceito *para além do capital* é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e portanto permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade. (MÉSZÁROS, 2008, p. 62).

Para tanto, ainda a partir de Mészáros, essa transformação deve vir no sentido de *universalização da educação e universalização do trabalho* de forma conjunta, aliás, segundo o autor “nenhuma das duas é viável sem a outra” (idem, p. 65) Essas duas universalizações não serão possíveis com reformismos, defendendo o autor que um avanço em direção a essas conquistas deve começar imediatamente, “aqui e agora”.

O que está em jogo aqui não é simplesmente a deficiência contingente dos recursos econômicos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e sim a inevitável deficiência estrutural de um sistema que opera através de seus círculos viciosos de desperdício e escassez. É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. Sem que isso ocorra, a escassez pode seu – e será – reproduzida numa escala sempre crescente, em conjunto com uma geração de necessidades artificiais absolutamente devastadora, como tem ocorrido atualmente, a serviço da insanamente orientada autoexpansão do capital e de uma contraproducente acumulação. (MESZÁROS, 2008, p. 74).

Neste contexto, como fica o professor de Sociologia e sua prática nesse processo todo? Antes de falarmos das práticas específicas dos professores de Sociologia nesse processo todo, é importante destacar que a divisão social do trabalho também limita o trabalho desse profissional e as condições de trabalho lá da fábrica, também se apresenta dentro da escola. Segundo Luiz Franco, “o trabalho coletivo dos educadores e a visão mais integrada do fazer pedagógico têm sido extremamente dificultados pela divisão técnica do

trabalho que se instaurou no interior das unidades escolares” (FRANCO, 1988, p. 65) e acrescenta,

(...) a escola passa a reproduzir dicotomias muito parecidas, com aquelas encontradas no trabalho fabril: separação entre alguns que pensam, planejam e concebem o trabalho pedagógico (especialistas) e a maioria que meramente executa o trabalho pensado por outros (professores). O que se busca, com isso, é uma maior racionalidade e eficiência do processo de ensino-aprendizagem, mas o que se consegue é um esvaziamento do fazer pedagógico. (idem, p. 66).

As entrevistas com os professores de Sociologia do município de Toledo/ PR, possibilitou comprovar essas limitações e dificuldades sofridas pelos professores como consequência da divisão social do trabalho. Basta lembrar as principais dificuldades elencadas pelos docentes para o ensino da disciplina de Sociologia. A grande maioria dos professores não elenca como principais dificuldades questões relacionadas especificamente com a disciplina de Sociologia, mas levantaram dificuldades que denunciam problemas estruturais nos sistemas educacionais e escolares, que afetam a todas as disciplinas e todas as relações dentro da escola e que contribuem para acirrar a crise na educação, mencionada anteriormente, como, por exemplo, a indisciplina em sala de aula, a falta de interesse dos estudantes, carga horária alta e problemas de estrutura física como as salas super-lotadas. Assim, as dificuldades relacionadas especificamente à disciplina de Sociologia, que com certeza existem, uma vez que a disciplina ainda não conquistou uma tradição de ensino no nível médio, não são os principais empecilhos para o trabalho com a Sociologia, segundo os professores.

Todas essas dificuldades e limitações acabam limitando também o exercício daquilo que no primeiro capítulo foi conceituada como *práxis* criativa, que seria a criação de fato, de materiais ou objetos, como também a criação e produção de conhecimentos na *práxis* educativa. Muitas vezes os professores e os estudantes se restringem à *práxis* reiterativa, repetindo, e transmitindo conhecimentos e aprendizados construídos em outros espaços. Mesmo apresentando essas dificuldades os professores de Sociologia, como foi possível observar com as entrevistas, mesmo impossibilitados na maioria das vezes, procuram na medida do possível, utilizar recursos e metodologias de ensino que aproximem os estudantes de sua realidade social, levando-os a refletir e desnaturalizar as condições sociais, econômicas e culturais em que vivem, e possibilitando ao estudante um olhar crítico sobre a sociedade, e uma busca autônoma pelo conhecimento.

A Sociologia, juntamente com as outras disciplinas das Ciências Humanas, se caracteriza por refletir sobre as estruturas sociais, pondo em cheque, questões que para o senso comum são tidos como naturais, ou que beneficiem algum grupo ou classe social. Por essa característica a Sociologia não é vista com bons olhos, o que tem dificultado sua inserção no ensino básico ao longo da história do ensino brasileiro. Sobre essa questão, Sueli Mendonça (2007) e Sobral (*apud* ERAS 2006) nos ajudam a refletir.

Ao contrário de outras disciplinas do núcleo comum, a Sociologia carrega um estigma, que desperta uma camuflada, ou, às vezes, explícita resistência, a sua presença no currículo. Diferentemente à situação da Filosofia, que também encontra resistência, mas por outros motivos, a Sociologia é freqüentemente relacionada à “criticidade exagerada”, ou até mesmo associada à quebra da ordem estabelecida na escola. Em outras palavras, a Sociologia gera, no mínimo, um desconforto na suposta harmonia da escola, na visão pautada no senso comum. (MENDONÇA, 2007, p. 05)

(...) a Sociologia tem uma tradição de reflexão sobre as instituições e sobre as transformações sociais em curso (...). São as Ciências Sociais, junto com as outras disciplinas, que têm principalmente estudado as novas relações de trabalho, os novos processos educacionais e de produção do conhecimento, as formas de violência, a estrutura rural, a emancipação feminina, as novas formas de constituição das identidades individuais e coletivas, os vários tipos de expressão das desigualdades sociais da revolução científica e tecnológica, entre outras. (SOBRAL, *apud*. ERAS, 2006, p. 54)

A reflexão, aprofundamento teórico e prático desses pontos destacados por Mendonça e Sobral, devem ser o diferencial e o desafio dos professores de Sociologia no ensino médio. Estudar as novas relações de trabalho, refletindo o próprio trabalho, estudar os processos educacionais refletindo as condições que se encontram o ensino escolar no Brasil, discutir os temas relacionados ao campo e à cidade, entendendo e explicando as desigualdades, é o início de um processo de necessária emancipação humana de nossos estudantes dentro da escola. Nesse sentido, em uma das muitas contribuições de Luiz Franco é destacado que,

Os educadores comprometidos com uma pedagogia progressista não podem recusar os desafios colocados pela escola existente, a escola que aí está. Enfrentar os desafios significa enfrentar barreiras, práticas escolares, muitas vezes, cristalizadas e fossilizadas, repetitivas e monótonas. Enfrentar esse desafio, por outro lado, significa assumir um compromisso com a transformação social, com a melhoria do ensino e com a própria formação do aluno razão de ser última da escola. É urgente, pois, para uma prática pedagógica coerente e eficaz, que os educadores repensem o seu trabalho. Não se trata de “repensar por repensar”, repensar abstratamente. O trabalho escolar deve ser repensado, como já

assinalamos, em função do compromisso do educador com a formação do aluno e com a transformação social. (FRANCO, 1988, p. 64).

É importante lembrar aqui, que ao falar diretamente aos educadores não quer dizer que a intenção seja centralizar a responsabilidade pela transformação no processo educativo nos professores ou culpabilizá-los pela crise do sistema educativo, pois como já foi destacado anteriormente, é necessário que o professor tenha o mínimo de condições de trabalho para que possa executar com êxito seu trabalho. Reconhecem-se aqui as dificuldades que os docentes têm para iniciar uma prática pedagógica diferenciada. No entanto, é importante destacar o compromisso que devem ter os professores, pois se é difícil para eles dar o pontapé inicial rumo à uma mudança nas relações de ensino, muito mais difícil é ainda para os estudantes promoverem estas transformações.

Sendo então implantada nesse contexto de crise educacional, de desvalorização do professor, da escola como um espaço de provedor de consenso e domesticação dos indivíduos, e, portanto, um espaço desinteressante e desagradável, onde o professor encontra diversos empecilhos para a realização de sua *práxis* educativa, a Sociologia tem o potencial de ser uma das ferramentas de transformação dessa crise. A condição de disciplina em processo de implantação e que ainda não possui uma tradição de ensino na educação básica, possibilita à Sociologia ser firmada e construir sua tão necessária tradição, de forma comprometida com a também necessária transformação da tradição escolar e educacional brasileira. Nesse sentido, elencamos alguns pontos que devem ser observados e levados em consideração no enraizamento da Sociologia no Ensino Médio, buscando ao mesmo tempo um exercício da *práxis* educativa.

Para o exercício da *práxis* educativa é imprescindível a valorização de uma ação pedagógica que integre teoria e prática. O que se pode perceber com o desenvolvimento deste trabalho e com a colaboração de outros pesquisadores do ensino de sociologia no ensino médio, é que nas práticas e estratégias de ensino dos professores, “não se extrapola mais a dimensão do conhecimento para fora da sala de aula. Quando essa tentativa ocorre, é sobre outros canais de acesso, como a internet, a mídia e outros lugares.” (ERAS, 2006, p. 125) Inclusive o professor deve exercitar essa relação teoria/prática na sua própria prática educativa, ou seja, ele deve refletir suas ações e metodologias pedagógicas antes, durante e depois de realizá-las.

(...) a *práxis* pedagógica só é possível com pesquisa, com uma permanente reflexão do professor sobre a sua ação, o que o leva a produção de conhecimentos, de saberes pedagógicos, é fundamental para

o trabalho educacional. Sem dúvida, isso requer uma articulação cada vez mais complexa no interior da escola e nos projetos que se disponham a contribuir nessa direção. Neste sentido, as Ciências Sociais têm um grande desafio à frente no trabalho da (re)significação das relações sociais no interior da escola e dos seus conteúdos curriculares, buscando recuperar o distanciamento histórico e teórico das últimas décadas, em especial a Sociologia, que pouco se dedicou à educação, trazendo sérios prejuízos à escola e à pesquisa científica. (MENDONÇA, 2003, p. 355).

Essa integração entre teoria e prática envolve também uma integração entre ensino e pesquisa, é aí que surge a importância da figura do professor-pesquisador. É nesse sentido, que a Universidade, como observa alguns professores participantes da pesquisa, tem um papel fundamental na formação desse professor-pesquisador, que reflita abre as práticas e metodologias de ensino. Além disso, a universidade deve ter o compromisso de refletir e estudar os problemas e questionamentos pedagógicos, sociais e políticos que surgem na instituição escola. Vê-se aí, portanto a necessidade da integração Universidade/Escola, da qual, segundo a anterior contribuição de Sueli Mendonça, a tradição acadêmica da Sociologia e das Ciências Sociais pode iniciar um avanço nessa integração.

Além das práticas, é importante refletirmos também nos rumos e objetivos e direção para a Sociologia no Ensino Médio. Defenderemos aqui a contribuição de Ileizi Silva (2009)

Superar a sociedade capitalista é a meta mais mediata, gerar homens que queiram superar essa sociedade é a meta imediata. Certamente teremos que lidar com milhares de contradições no cotidiano da escola, mas se tivermos firmeza no projeto poderemos alterar muitas práticas sociais e educativas a médio prazo.

(...)

A educação que defendo tem que ter direção e financiamento. A educação deve exercer a autoridade de conduzir, superando o liberalismo e o neoliberalismo que não contribuíram em nada com a escola em todos os países que reformaram a educação, segundo esses modismos. (SILVA, 2009, p. 7).

São essas as melhores expectativas para a disciplina de Sociologia, recentemente instituída no currículo do Ensino Médio, para uma “educação para além do capital” onde as relações escolares e educacionais se dêem num sentido de *práxis* promovendo a universalização da educação e conjuntamente a universalização do trabalho.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, José Alfredo. A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. In: **Revista de Epistemología y Ciencias Humanas**. Disponível em: < [http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/07ARAUJO\(1\).pdf](http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/07ARAUJO(1).pdf) > acesso em: Outubro de 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CARDIN, Eric Gustavo. O Ensino de Sociologia na Rede Pública na Região de Toledo/PR: Professores, Trajetórias e Métodos. In: **Revista Tempo da Ciência**, vol. 17, n. 33. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.
- COLÉGIO ESTADUAL AYRTON SENNA DA SILVA. **Projeto Político Pedagógico**. Toledo, 2011.
- COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE CASTELO BRANCO. **Projeto Político Pedagógico**. Toledo, 2010.
- COLÉGIO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA. **Proposta Política Pedagógica**. Toledo, 2011.
- ERAS, Lígia Wilhelms. **O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio em Toledo/PR: entre angústias e expectativas**. Cascavel, 2006. Dissertação de Mestrado em Letras. Disponível em: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/administracao/dissertacoes/trabalhodocenteeadiscursividade.pdf>> acesso em Outubro de 2011.
- FERNANDES, Florestan. O novo ponto de partida. In: **O desafio Educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FERREIRA, Eduardo Carvalho. Relação escola e universidade: a Sociologia no ensino médio em perspectiva. In: CARVALHO, Cesar Augusto (org.). **A Sociologia no ensino médio uma experiência**. Londrina: EDUEL, 2010. P. 13-35.
- FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. In: **Revista de Ciências da Educação**, nº 09. Lisboa, 2009, p. 129-136.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIMA, Angela Maria de Sousa; MARIANO, Silvana Aparecida; FERREIRA, Adriana de Fátima. As experiências das semanas temáticas e do Encontro Regional de Filosofia e de Sociologia com alunos do ensino médio: primeiros retornos. In: CARVALHO, Cesar Augusto (org.). **A Sociologia no ensino médio uma experiência**. Londrina: EDUEL, 2010. P. 85-126.
- LIMA, Rogério Mendes. (Re)descobertas: considerações sobre o trabalho etnográfico com turmas de sociologia no ensino médio. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luis Fernandes

de (orgs.). **A Sociologia vai a Escola: História, Ensino e Docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 141-151.

LUKÁCS, George. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **Temas de Ciências Humanas**, Vol. 04. São Paulo: LECH, 1978.

_____. A Ontologia de Marx: Questões Metodológicas Preliminares. In: NETTO, José Paulo (org.). **Lukács**. São Paulo: Ática, 1981 (1981).

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Núcleo de Ensino/Unesp: Trabalho diferenciado na formação de professores de Sociologia** – Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Nucleo%20de%20Ensino%20Unesp.pdf>> acesso em Outubro de 2011.

_____. Pensar sociologicamente na Escola: Hip-Hop coMCiência. In: **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Recife, 2007. Disponível em: <www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com...task...> – acesso em Outubro de 2011.

MESZÁROS. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1996

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia. In: **Revista Tempo Social – USP**, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Pérsio dos Santos de. **Introdução à Sociologia da Educação**. São Paulo – SP: Ática. 2000.

OLIVEIRA, Dalta Motta de. **A prática pedagógica dos professores de sociologia: entre a Teoria e a prática**. Rio de Janeiro, 2007, dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.estacio.br/mestrado/educacao/completa/tmae/dalta_motta.pdf> acesso em Outubro de 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Material Didático, Novas tecnologias e ensino de Sociologia. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (orgs.). **A Sociologia vai a Escola: História, Ensino e Docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 154-170.

SADER, Emir. Prefácio de A Educação para além do Capital, In: MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas** 7.ed, Campinas, Autores Associados, 2001.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (orgs.). **A Sociologia vai a Escola: História, Ensino e Docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 63-61.

_____. O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio. In: **II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

_____. O ensino de Sociologia como laboratório: educação e formação de professores nos projetos do Departamento de Ciências Sociais da UEL –

LES/GAES/LENPES (1994-2009). In: CARVALHO, Cesar Augusto (org.). **A Sociologia no ensino médio uma experiência**. Londrina: EDUEL, 2010. P. 37-63.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** – Nº 13 – Pg. 5-24, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ANEXO 1: Roteiro das Entrevistas

1. Qual é seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Qual seu estado civil?
4. Qual sua Religião?
5. Qual seu curso de graduação?
6. Fez pós-graduação? Qual?
7. Participa de algum programa de formação continuada?
8. Participa de eventos científicos?
9. Quando realizou a última publicação acadêmica em eventos ou revistas científicas?
10. Em quais Colégios você trabalha?
11. Qual é o seu regime de trabalho?
12. A quanto tempo você leciona a disciplina de Sociologia?
13. Quais suas experiências profissionais anteriores a docência?
14. Utiliza o livro didático? Qual?
15. Utiliza outro tipo de material didático? Qual?
16. Na sua opinião quais são os objetivos do ensino de Sociologia no ensino médio?
17. Quais são as principais dificuldades encontradas no ensino de Sociologia?
18. Descreva uma prática pedagógica, ou experiência realizada por você durante suas aulas de Sociologia que considere bem sucedida.

ANEXO 2: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Entre a prática e a práxis: um estudo das metodologias adotadas no ensino de Sociologia no município de Toledo/PR

Pesquisador responsável e colaboradores: Eric Gustavo Cardin e Jorge Henrique Dias Fuentes

Convidamos a participar de nosso projeto que tem o objetivo de analisar e propor metodologias de ensino para a disciplina de Sociologia, para isso será realizado entrevistas utilizando um questionário semi-estruturado. Durante a execução do projeto, a ocorrência de qualquer situação que possa levar ao desconforto ou constrangimento, comunicar ao pesquisador responsável pelo telefone (45) 8405-6676 ou pelo e-mail eric_cardin@hotmail.com, para notificação do ocorrido ou recebimento de maiores informações do estudo. Com o desenvolvimento do projeto espera-se:

- Apresentar dados empíricos sobre a situação atual do processo de inserção da disciplina de sociologia no ensino médio do município de Toledo, Paraná;
- Identificar os problemas e as dificuldades na inserção da disciplina, como também nas práticas e metodologias dos professores;
- Analisar a eficácia das metodologias utilizadas pelos professores e pensar novas possibilidades.

O presente termo possui duas vias, uma destinada ao pesquisador e outra ao sujeito da pesquisa. Durante o desenvolvimento da pesquisa será mantido a confidencialidade das informações prestadas e a ocultação no nome verdadeiro quando solicitado e, ressaltamos, que todos os dados fornecidos durante as entrevistas serão utilizados somente para fins científicos. Para finalizar, explicitamos que a participação na presente pesquisa não está condicionada a nenhuma espécie de remuneração, assim a sua participação é voluntária e não envolve pagamento ou recebimento de nenhum valor.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto de pesquisa.

Toledo, 23 de Agosto de 2011

Professor entrevistado

Eu, **Jorge Henrique Dias Fuentes**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante da pesquisa.