

**V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA- 23 A 25 DE JULHO DE 2017- UNIVERSIDADE
NACIONAL DE BRASÍLIA**

**GRUPO DE TRABALHO: O ensino de sociologia nas escolas técnicas no
Brasil.**

**TÍTULO TRABALHO: O ensino de Sociologia no Ensino Médio Integrado:
limites, desafios e possibilidades para a busca de uma escola unitária.**

**AUTOR: JOEL JÚNIOR CAVALCANTE
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)**

O ensino de Sociologia no Ensino Médio Integrado: limites, desafios e possibilidades para a busca de uma escola unitária.

Joel Júnior Cavalcante (IFPR)

A presença da Sociologia no ensino médio, desde sua implantação e obrigatoriedade no ano de 2008, configura-se como terreno de discussões com variadas interfaces. Entre as várias problematizações, as atribuições sobre a "função" dessa área do conhecimento no ensino médio suscitam nuances que vão muito além da conclamada justificativa da "necessidade de formação para criticidade e para o exercício da cidadania". Tais definições, mesmo não sendo equivocadas, reduzem a complexidade da função pedagógica (e por que não política) da Sociologia no ensino médio. Na educação profissional, em especial nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, novo arranjo da rede técnica federal de ensino que enseja em sua lei de criação uma formação ampla, integral do homem, numa concepção do saber holístico, voltada ao "mundo social do trabalho", tal proposição é ainda mais intrigante. Quais as possibilidades para trabalhar a Sociologia na perspectiva da educação profissional? De que maneira e com quais mecanismos podemos vislumbrar a busca de uma "Escola Unitária", na concepção gramsciana, evocando um saber desinteressado e visando a formação de dirigentes da classe trabalhadora, e ao mesmo, estar atrelado às subsunções do capital? Em tempos de obscurantismo político, polarização ideológica e crescimento vertiginoso da onda conservadora em nosso país, consubstanciadas em reformas educacionais questionáveis e levantes ideológicos como o "Escola Sem Partido", a Sociologia está novamente "em xeque". Pensarmos essas novas dinâmicas e movimentos recentes torna-se necessário.

Introdução:

Esse artigo discutirá inicialmente a experiência do ensino de Sociologia no ensino médio integrado do Instituto Federal do Paraná, área de atuação desses pesquisadores. Nessa parte serão abordadas as possibilidades, limitações, desafios do ensino de Sociologia nesse âmbito de ensino. Abordaremos

também o perfil dos nossos alunos e como esses respondem ao mundo social que estão inseridos e como a Sociologia entra nesse universo escolar. Adiante uma explanação sobre os institutos federais e estruturação da educação técnica no Brasil atualmente, fazendo aproximações e/ou distanciamentos com a “Escola Unitária”, concebida por Antônio Gramsci, concepção de escola que usaremos como um modelo analítico para as bases de uma formação integral, holística, com vistas à emancipação humana, estabelecendo conexões e vislumbrando como a Sociologia é fundamental nesse processo político-pedagógico. Além da perspectiva da escola unitária, será feito um debate sobre o perfil dos nossos alunos e as estratégias docentes para o desenvolvimento do “pensar sociologicamente”.

Por fim, faremos um breve resgate histórico das idas e vindas da Sociologia no ensino médio, situando a sua constante permanência e supressão, como resultado dos processos políticos e os projetos de nação subjacentes, desde a primeira república, até o caso recente. Uma discussão sobre o momento político atual e como o ensino Sociologia insere-nesse debate.

A experiência da docência em sociologia em cursos técnicos

O professor de Sociologia no nível médio técnico, no caso desses pesquisadores que escrevem, mais especificamente, como professor de Sociologia na rede federal de educação tecnologia, nos IF’S, depara-se comumente com a seguinte pergunta, em tom quase provocativo: *“pra que serve a Sociologia?”*, *“qual o uso que farei dessa área do conhecimento em minha atuação profissional”*. Tal interrogatório emitido, ora velado, ora explicitamente, desvela em parte, a representação(ou a vaga noção) da Sociologia no imaginário social.

Peter Berger (1986) nos ajuda a pensar sobre as percepções difusas que o senso comum faz do sociólogo e da sociologia. Numa situação hipotética de sermos apresentados como “sociólogos” ou “cientistas sociais” para um grupo não geraríamos uma reação diferente como se fossemos apresentados como um corretor de seguros, por exemplo. Ao contrário dos nossos “primos”

psicólogos, que já possuem uma visão e identificação privilegiada e reconhecida na sociedade, no mercado de trabalho e acadêmico. Até mesmo muitos estudantes de Ciências Sociais afirmam evasivamente a escolha do curso alegando que: “gostam de lidar com gente!”. Essa percepção traz certo sentido, se nos pautarmos por essa representação simplista, afinal boa parte das pessoas identificam o sociólogo como um profissional que “trabalha para o bem da comunidade”, uma espécie de formulador teórico do serviço social, que age como um “freudianismo dos pobres”, segundo o autor.

Outra imagem, comumente acionada, segundo Berger, identifica o sociólogo como um profissional com uma prancheta na mão, coletor de estatísticas sobre o comportamento social- o pesquisador de opinião pública. Incluímos também nessas múltiplas imagens estereotipadas a do intelectual, culto e erudito, detentor das soluções e respostas “mágicas” para os complexos problemas sociais e dilemas humanos. É difícil o cientista social que não tenha se deparado com a desafiadora e enaltecida pergunta: “me diga você que é sociólogo...”, como se tivéssemos uma pedra filosofal ou fossemos oráculos da sabedoria humana. O ativista político subversivo, sindicalista também permeia a identificação que muitos fazem do sociólogo. Imagens antagônicas orbitam no folclore do imaginário social. Mesmo que em algum ou outro caso esses perfis coincidam com a realidade e reforcem os estereótipos, há que se salientar, porém, à despeito de todas as impressões causadas, tanto as de enlevo como as pejorativas que as ciências sociais, como qualquer área do saber humano, possui potencialidades e limitações em seus objetos de análise, alcances e resultados.

Apesar de ser uma rica e interessante discussão, não é objeto desse artigo uma abordagem mais aprofundada sobre os estereótipos, pré-noções ou representações do sociólogo ou da Sociologia ante o senso comum. Vale aqui evidenciar que a difusão desses pressupostos desvela o equívoco sobre o papel do sociólogo e o objeto da Sociologia, representações que certamente afetam nossos alunos e devem vir à tona no primeiro contato de nossos estudantes com o professor de Sociologia na escola. Somando-se ao fato que esse repertório de imagens são muitas vezes reforçadas pela própria escola, já que em momentos em que a disciplina era optativa, antes de sua

obrigatoriedade por lei, vários professores de outras áreas “assumiam”, como tapa-buracos a disciplina, as reduzindo a debates polêmicos e rodas de conversas de livre pensar sobre temas como aborto, pena de morte, etc. Cabe pontuar, segundo Berger, para fins de esclarecimento, que a despeito de todas as imagens criadas, que a Sociologia não é uma ação, mas sim uma tentativa sistematizada de compreensão do mundo social. Obviamente, os resultados dessa interpretação podem levar à ação dos sujeitos e/ou dos grupos que tem contato com esses estudos, o que também podem ter suas variadas interpretações teórico-metodológicas.

Diante dessas percepções sobre a Sociologia é compreensível que comumente os alunos nos questionem: “pra que serve a sociologia”?!, ao entrarmos em sala. Em mundo utilitarista que visa sempre resultados imediatistas e lucrativos, onde a máxima “tempo é dinheiro” é quase um mantra, a Sociologia e as humanidades em geral são vistas com desconfiança ante as ciências instrumentais. Em tempos líquidos, de culturas e sociabilidades descartáveis e fluidez, há o apelo e vigilância constante dos usos e benefícios a qualquer objeto, instrumento, sujeito que acionamos. Para entendermos essas novas configurações é basilar que compreendamos também nossos estudantes, sujeitos desse processo.

Quem são nossos alunos?!

Qualificando esse debate sobre o ensino de Sociologia no ensino médio, Tomazi (2004), nos convida a uma problematização que não deve passar despercebida: “quem são nossos alunos”?! É preciso, antes de tudo, que façamos uma análise sociológica do contato desses estudantes com a sociologia, fazendo uma imersão em seus universos e representações. Analisa assim que nosso público discente é o resultado das várias transformações:

A sociedade brasileira passou por profundas transformações, nas últimas décadas, no que diz respeito às situações de jovens e adolescentes e elas tem sido muito pouco compreendidas. E, no que diz respeito aos atores políticos e sociais, pouco se tem aprendido

com elas. Dentre essas transformações, talvez a mais profunda esteja relacionada à legitimação social do mercado como a única instituição por meio da qual os indivíduos se incluem e se indentificam socialmente. A melhor tradução desse fenômeno é a emergência que se tem denominado como “cultura do consumo”. (Tomazi, 2004, p.63).

Assevera ainda que essa cultura determina movimentos importantes da realidade desses jovens, fundando-se numa identidade de busca ao prazer e auto-realização, sexualidade e outras pulsões de prazer, aqui e agora! As narrativas artísticas juvenis celebram a vida e o prazer. Os sonhos, projetos e anseios também são mediados pelo mercado. Apropria-se de uma máxima do sociólogo mexicano Nestor Garcia Canclini, indicando que “o mercado nos educa!”. E, assim, uma geração que hoje não brinca mais nas ruas, como se realizava a infância de outrora por conta de múltiplos fenômenos como a violência e as drogas, desenvolve sua sociabilidade nos shoppings centers e outros espaços de lazer, comumente relacionados ao consumo.

Essa geração, resultante de um amálgama desses novos arranjos sociais, compõe nosso quadro de estudantes. Nesse cenário de constantes mudanças os professores questionam-se: “como envolver os alunos” e competir com essa multiplicidade de estímulos e incentivos ideológicos que são alvos?! Num tempo que, segundo Tomazi, o mercado e o marketing já entenderam a linguagem dos jovens, a escola, ainda não. *“Por que a maioria dos jovens não se interessam por Sociologia, mas se interessam pelo que está acontecendo no mundo?”* Nos cabe aqui essa provocação e incômodo para pensar nossa atuação enquanto “cientista social docente”. O próprio autor arrisca uma resposta:

“A resposta não é simples, mas uma coisa é clara: nós, professores, gostamos de falar e muito. Não deixamos que nossos alunos falem de si e de seus problemas, seus desejos e de suas explicações, por mais toscas que sejam. Nós gostamos de ouvir a nossa própria voz. Às vezes, ao ouvir outros professores, penso que eles se encantam com a própria voz. Por isso falam tanto e não deixam seus alunos falarem. Mas mesmo assim vamos continuar ministrando somente

aulas expositivas? Normalmente as nossas aulas são chatas, cansativas e não geram prazer nem em nós mesmos.” (Tomazi, pg. 69, 2004).

Destarte, o autor salienta que é necessário ensinar aos nossos alunos “reais e não imaginários”. Cabe ao professor conceber que a maioria de nossos estudantes pertence às classes trabalhadoras, mas nem por isso deixam de ser produtores e reprodutores de cultura e conteúdo. Temos que ter a empatia e humildade para fugir das explicações da “pura Sociologia”, entendendo os seus discursos, que são assentados e produzidos com múltiplas influências: das narrativas da mídia, redes sociais, às percepções do senso comum. Atenta ainda, que os estudantes oriundos das classes trabalhadoras são os que mais precisam de nós, e muitas vezes, contraditoriamente, mesmo munido de um discurso progressista e intenção libertária do docente, buscamos o ideal de aluno que já vem quase pronto: com o perfil crítico, analítico, reflexivo. Já que, para o bem ou para o mal, também somos frutos desse processo de classificação/hierarquização. Cabe situar que esse estudante “idealizado”, geralmente é o privilegiado, que traz de suas experiências um capital cultural na bagagem, e conseqüentemente, necessita menos de nós. Portanto, é preciso ponderar que não existe “receita de bolo”, mas urge o reconhecimento acompanhado da prática da empatia para ensinar os alunos a pensar sociologicamente os problemas de nosso tempo, mergulhando em suas narrativas, subjetividades e explicações de mundo, ouvindo-os! Caso contrário, eles procurarão conhecimento e sentido para suas realidades em outros espaços.

A Sociologia no ensino médio integrado

Se tal situação é enfrentada com recorrência no ensino médio regular, no ensino médio integrado onde a formação profissional é concomitante à formação geral, essa condição é ainda mais problemática. Afinal, o aluno de um curso de ensino médio integrado, com viés técnico, por vezes tem como horizonte profissional, ensejado a partir da escolha ou condição de aluno do curso, a qualificação específica para a área escolhida. Um estudante do ensino

médio integrado à mecânica, por exemplo, indaga-se qual a função dos conhecimentos sociológicos em sua “grade” curricular. Trazendo aquele incômodo de constatar que uma área, aleatória em seu imaginário, ocupa lugar e tempo na “grade” do seu curso, suprimindo tempo para dedicação aos estudos técnicos e práticos. Esses sim, dentro da concepção reverenciada pelos ditames do capital, úteis à (forma)ção do jovem técnico em mecânica.

Esclarecer ao educando que ele será um agente produtivo dentro de uma sociedade de classes, datada e com condicionantes externos que influenciaram sua atuação e seu lugar, até mesmo no espaço produtivo que pleiteia, é a explicação que esperamos dos professores de Sociologia. Asseverando ainda, que não basta uma formação para capacitá-lo a ser “um apertador de parafuso”, como muitos injustamente veem as áreas técnicas, mas sim um cidadão crítico, ativo, que intervém nos espaços em disputa, na sua comunidade, em seu país, e inclusive, no processo produtivo, fabril que está submetido.

Embora estejamos cientes, enquanto professores e cientistas sociais, do encaminhamento a ser dado nessas situações, é preciso que a Sociologia ganhe um espaço consolidado no ensino médio, seja no regular ou técnico. Só assim, gradualmente, ganharemos a legitimidade que precisamos para ao entrarmos na sala, não sejamos obrigados previamente a advogar pela importância de nossa área, para aí sim começarmos o trabalho com o conteúdo, propriamente dito. Embora, há que se atentar que essa problematização inicial é indissociável com o ato de ensinar o pensamento clássico e as teorias sociológicas, ou seja, o “conteúdo”! Já que compreende a ação política da Sociologia na escola. Uma ação política no sentido mais amplo, aristotélica, e não política-partidária como nos acusam os entusiastas do chamado “Escola Sem Partido”¹ lei. Mas sim, como nos ensinou Paulo Freire², a prática educativa como prática iminente política, reflexão-ação, carregada de intencionalidade pedagógica. Encarando o ensino de Sociologia

¹ Trata-se um projeto de Lei (193/2016) do senador Magno Malta(PR-ES), que visa estabelecer diretrizes e “limites” para a “doutrinação” ideológica nas salas de aula.

² Freire aborda a reflexão e a prática de transformação da realidade através da educação, em sua práxis, ou seja, em sua prática educativa com profundidade em sua obra “Educação como prática de liberdade”(2001).

não apenas como mais uma disciplina enfadonha na grade curricular, mas como uma defesa da emancipação humana e exercício pleno da cidadania. Há que se ter Sociologia para explicar o óbvio, que os direitos humanos, por exemplo, não são bandeiras apenas da esquerda, ou pelo menos não deveria ser. Portanto, em um país que ainda caminha, a passos lentos, com avanços e recuos constantes, com rasteiras e golpes no caminho para o exercício de sua democracia, também reflexo das desigualdades sociais, a presença da Sociologia é seminal!

Os institutos federais e a nova institucionalidade

Ao abordar o ensino de Sociologia e suas possibilidades para a “escola unitária”, é imprescindível, antes de tudo, fazermos uma contextualização e identificação da rede técnica federal em consonância com os projetos políticos, ideológicos em disputa, evidenciados na educação profissional, técnica e tecnológica no Brasil. Basearemos-nos primordialmente pelas análises de Shiroma, Azevedo, Coan (2012), no artigo *“As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?”*.

A rede federal de educação profissional e tecnológica completou 100 anos em 2009. A história dessa rede de ensino ilustra, em parte, o modelo de desenvolvimento capitalista do Brasil e suas propostas para a educação, que figurou como ferramenta auxiliar para implantação desses projetos. Em 1909, o Estado brasileiro, sob a égide da industrialização brasileira de início de século, cria o “Colégio das Fábricas”, tendo como público-alvo prioritário as crianças em situação de vulnerabilidade e risco social, crianças órfãs, moradoras de rua entre outras condições deletérias do contexto urbano-industrial brasileiro. Tal modelo de educação surge compromissada com a formação para o trabalho, sorvendo a mão de obra necessária a um Brasil emergente em sua industrialização e, concomitantemente, promoveria também uma “higienização” do espaço urbano industrializado e suas mazelas sociais intrínsecas.

O aumento da produção industrial brasileira, que se dava em ritmo intenso, colateralmente também criava um agregado classista. Um novo proletariado urbano começa a surgir e se capilarizar entre os trabalhadores, recebendo influências de ideias do sindicalismo europeu. Nesse cenário, o ensino técnico profissionalizante começa a ser visto pelas elites dirigentes como uma possível saída para amenização da tensão entre as classes, contendo a pobreza extrema.

Desse modo, a rede de educação técnica federal nasce e se desenvolve comprometida com os projetos de nação de diferentes personagens e forças políticas que alternaram-se no poder em nossa história recente. A exemplo do formato no governo de Juscelino Kubstichek e no período da Ditadura Militar. Em 1978, com a reforma do ensino médio, o presidente Ernesto Geisel transforma as escolas profissionais técnicas (EPT'S) em CEFET'S (Centro Federal de Educação Tecnológica). A nova indústria brasileira, na concepção desenvolvimentista dos militares, exigia a formação de engenheiros, técnicos e tecnólogos capacitados para alavancar o projeto de modernização e "construção nacional", amparados na Teoria do Capital Humano.

Mais adiante, dando um salto histórico, já no governo Lula, em 2004, Tarso Genro, ministro da educação, sinaliza em documentos oficiais a necessidade de "resgatar as concepções e princípios que deverão nortear as EPT'S". Nesse momento, segundo Shiroma, Azevedo, Coan (2012), o governo Lula "chama para si" o "ajuste" das 'distorções dessa política'. Esse rearranjo diz respeito ao que foi chamado de "nova institucionalidade" da educação profissional, auto classificando-se como dissidente das concepções neoliberais que nortearam a educação profissional até então: "Desde 2003, início do governo Lula, o governo tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõe às concepções neoliberais e abrem oportunidade para milhares de jovens e adultos da classe trabalhadora" (Pacheco, 2010, pg. 6).

Nesse "novo" paradigma o tecnicismo seria substituído por uma formação técnica com vistas ao exercício da cidadania e transformação social: "O que se propõe então, não é uma educação qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com setores excluídos de nossa

sociedade” (Pacheco, pg. 10). Aponta ainda a necessidade de romper com o ensino estritamente instrumental: “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais.” (ibid). O autor, Eliezer Pacheco, conclama em seus escritos de apresentação dessa proposta a criação de uma escola comunitária e cidadã, que capacite os sujeitos não para o “mercado do trabalho”, mas sim para o “mundo social do trabalho e para a vida”. Essa “nova” proposta desemboca na criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IF’S), Lei 11.892/08. Esse novo modelo, que muitos autores chamam de “nova institucionalidade” também foi alvo de muitas críticas, afinal como é possível congregarmos em um mesmo projeto educacional uma proposta emancipadora, mas ao mesmo tempo atrelada às subsunções dos arranjos produtivos do capital?! Mas também há docentes, autores e pesquisadores entusiastas da nova missão da rede federal.

Nesse histórico da rede de educação técnica federal que carrega uma diversidade de aspectos políticos-ideológicos, o ensino de Sociologia nos institutos federais, cai com um duplo desafio: o primeiro, no entendimento dessa identidade institucional complexa, ainda em disputa, o segundo com a “missão” ensimesmada de nossa existência no ensino médio, ou como preferirem de nossa “função” no ensino técnico.

A escola unitária de Gramsci e as possibilidades da sociologia no ensino técnico.

A concepção de escola unitária que norteia essa análise é oriunda dos escritos e pensamentos políticos do pensador italiano Antônio Gramsci, que viveu no período da primeira guerra mundial e ascensão da direita fascista italiana. Era militante do Partido Comunista Italiano e escrevia em jornais locais, sendo preso e censurado pelos seus escritos e atuação no partido, na época declarada como atividade clandestina. Ficou preso entre 1926 a 1937, período que escreveu seus principais pensamentos e teorias, os escritos do período de reclusão deram origem aos “Cadernos do Cárcere”, um dos registros históricos e sociológicos mais importantes de seu tempo para a compreensão dos

desdobramentos políticos-ideológicos que iriam dar o tom do século XX. Sua obra basicamente versa sobre a construção do socialismo e a formação de dirigentes e intelectuais da classe trabalhadora para uma revolução antes de tudo cultural, pela via do consenso gradual e da hegemonia.

A concepção de “escola unitária” é indelevelmente atrelada a um ideal de “sociedade unitária”, uma escola única do trabalho. Desse modo, essa visão de educação é vinculada a uma visão de homem e sociedade, uma formação que priorizasse o homem em sua totalidade e suas dimensões intelectuais, físicas, culturais, filosóficas, éticas, estéticas e políticas. Uma educação para a cultura e para o trabalho que congregue a formação onilateral do homem e não a formação unilateral, fragmentada, coisificada e desumanizada como prescrevem os ditames do capital. Segundo Vasconcelos (2012), sua concepção ontológica é da formação do ser humano em sua integralidade, de forma plena, que possa suprir todas as suas necessidades. Segundo Souza Jr.(1997):

O conceito de onilateralidade diz respeito a uma formação completa do homem, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa e sua correspondente divisão do trabalho, com suas relações que tem como fundamento a posse do valor de troca, como antagonismo de classes, com a alienação, enfim. Tal formação depende da relação entre homem e natureza humanizada-ou seja, a natureza transformada pelo homem não alienado-e das relações livres que o homem estabelece entre si. A onilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas uma totalidade manifestações humanas que, como tal, apenas se constrói das relações construídas pelo homem. (p.107)

Gramsci, enquanto intelectual erudito que era, tinha muitas influências do renascimento e humanismo, dando base ao seu ideal de escola contemplativa, reflexiva, que coloca o ser humano em sua prioridade, uma escola de saber “desinteressado”, que não nega o trabalho para reprodução material da vida e

da existência, mas coloca o trabalho como uma concepção ontológica. O homem se realiza no trabalho, mas essa relação não o domina, é provida de sentido e significado, é a produção da existência não alienada, onde o trabalhador toma as rédeas do processo. Como ilustra o trecho abaixo:

O proletariado necessita de uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada ao menino a possibilidade de formar-se, de tornar-se um Homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem possuir diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua própria individualidade da melhor forma e, por isso, do modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um Homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual. (GRAMSCI, 2007, s/p apud Vasconcelos, 2012).

Uma escola com esse arranjo determina o trabalho para atender as necessidades humanas e não determina o humano a anteder as necessidades do trabalho, revertendo a contradição intrínseca e genesiaca do capital. Existindo aí a valorização dos conhecimentos humanísticos aliados às ciências instrumentais, que não caracteriza uma escola profissionalizante, mas tem o trabalho como princípio ontológico e norteador pedagógico.

A proposta de Gramsci assume uma importância significativa nos debates educacionais de nosso tempo. Obviamente, deve-se ponderar os riscos de não cairmos no anacronismo, já que seu ideal pedagógico de escola e sociedade

surge em uma época específica, como respostas às questões daquele tempo, são pensamentos datados historicamente. Contudo, sua preocupação principal tem forte relevância e ecoa na atualidade, pois trata de trazer primordialmente o debate sobre a escola pública como instrumento para a justiça social, como fonte de conhecimento e formação do ser humano em sua plenitude e não a mercadorização do saber para as conveniências propaladas pelo capital. O projeto de escola unitária é o projeto de uma sociedade unitária, com(unitária), ou (comum)unitária. Uma escola que possa conduzir as massas a uma sociabilidade mais justa, plena e solidária.

Essa proposta de escola carrega algumas aproximações, que audaciosamente adaptamos pelo interesse dessa análise, com a proposta dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IF'S), em sua nova institucionalidade. Aproximam-se, por exemplo, quando aciona o ideal de uma formação integral e onilateral. Distancia-se, contudo, quando se vincula aos “arranjos produtivos locais” para implantação de seus campus, demandas econômicas locais que determinam, inclusive, os cursos ofertados para a comunidade assistida. Cabe questionar se é possível um modelo pedagógico emancipatório e uma proposta que faz renúncias às subsunções do capital?! Todavia, há que se reconhecer que independente dos caminhos tomados ou do enquadramento de que possamos dar a esse modelo de escola ou de sociedade, é que é fundamental a presença da Sociologia enquanto área do saber se situa o indivíduo “em seu lugar no mundo”, que desperta o pensamento sociológico” nas propostas pedagógicas que buscam ser críticas, progressistas e emancipatórias.

Gramsci nos deixa um legado reflexivo que pode ser pensado no ensino de Sociologia. A proposição de uma “Sociologia para as massas”, unitária, menos sisuda e escolástica, com uma linguagem menos rebuscada e burocrática, ao alcance de todos! Afinal como bem observou Bourdieu: *“a Sociologia não valeria nenhuma hora de esforços se fosse um saber de especialistas reservado a especialistas.”*

Breve histórico da sociologia no ensino médio e a prática educacional como “prática política”

O histórico de idas e vindas da sociologia no ensino médio, assim como a história da rede técnica federal de educação exposta acima, ilustra em parte as disputas políticas e os projetos de nação subjacentes em nosso país. Muitos autores da educação, entre eles Saviani³, asseveram que a educação em si sempre teve um “protagonismo” estratégico nas agendas políticas do país. É importante inserir no âmbito da educação, o ensino de Sociologia nesse terreno de disputa. Ora vista com “enlevo” para a formação cidadã nacional, ora vista como “vilã”, instrumentalizada para a formação subversiva. Mas, inegavelmente, uma ciência e área do conhecimento que não passa despercebida nos debates políticos, educacionais e no interior da escola.

O histórico, nada estável, de inclusões e supressões desvela essa presença nada amistosa da Sociologia na área do ensino, sempre apoiada ou rejeitada por motivações políticas, ideológicas. Para o sociólogo e professor Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho (2004), importante educador ativista da obrigatoriedade ensino de Sociologia em nosso país, essa é uma luta centenária. No livro “Sociologia e Ensino em debate”, revela que a primeira iniciativa de inclusão da Sociologia deu-se no advento da república com Benjamin Constant, ministro de Floriano Peixoto no ano de 1891. Certamente embalados pelos ventos positivistas que sopravam no início da república brasileira, rendendo até a inclusão da máxima comteana em nossa bandeira. A presença da Sociologia no ensino básico surge com o advento de nossa república, influenciada em sua gênese pelo positivismo, ou pela “física social” que dava seus primeiros passos.

Revela ainda, mais adiante, que no início da era Vargas, a oferta é ampliada. Já em 1942, no segundo período da era Vargas, a obrigatoriedade da Sociologia é retirada. No período da ditadura militar, como já sabemos, todos os elementos da disciplina são retirados, substituídas por disciplinas

³ Saviani (2015, pg.26), ao referir-se à Teoria do Capital Humano, popularizado por Theodore Schultz, analisa que essa tendência, a qual denomina de “concepção produtivista de educação”, sempre esteve presente no debate educacional brasileiro, sobretudo na composição de legislações para o ensino. Concepções alinhavadas a instrumentos de ajuste da educação com as demandas do mercado.

humanísticas de teor moralizante e nacionalista, como OSPB, Moral Cívica, disciplinas que eram arremedos estratégicos para a ideologia militar, nacionalista, alinhada a uma plataforma política denominada como “desenvolvimentista”.

No período de gestação de reabertura democrática, no período de flexibilização “lenta e gradual” do regime, em meados de 1983, o debate sobre a retomada da Sociologia começa a ser reativado. Com o esforço de muitos intelectuais e políticos do campo progressista, esse debate começa a tomar corpo. Nos anos 90, com a ebulição e amadurecimento desse debate, o retorno ensino de Sociologia foi levado ao congresso e vetado pelo então presidente (sociólogo), Fernando Henrique Cardoso. Para um Brasil que começa a surfar e cair de cabeça na aventura neoliberal, levado ironicamente pelo intelectual, ex-socialista que pedia para esquecermos seus escritos, uma disciplina de formação humanística não teria viabilidade e aceitação ante aos ditames propalados pelas agências multilaterais como Banco Mundial, Cepal para a “educação do século XX”, pautada na “Pedagogia das Competências”, mantras que mercado ensejava naquele momento.

Com a eleição do presidente Lula, em 2002, a esperança de retorno da Sociologia floresceu novamente. O momento foi oportuno, já que um governo progressista, oriundo das bases populares preparava o terreno certo para a volta de uma disciplina que pudesse trabalhar não apenas com o clássico argumento da “formação para a cidadania”, mas também para a investigação crítica de nosso país que naquele momento, projetava com ânimo, um momento de transformação social e ruptura com as bases de um passado sombrio, que hoje, infelizmente se mostra mais enraizado do que imaginávamos.

Com as idas e voltas, a Sociologia é aprovada em 2008, uma vitória de profissionais da área, centros acadêmicos, estudantes e de educadores progressistas. Após um breve período de 9 anos, deparamo-nos novamente com uma ruptura democrática, um golpe orquestrado pela mídia, judiciário e congresso que colocou o presidente(sic) Michel Temer na presidência. A

obrigatoriedade do ensino de Sociologia é novamente cassada pela nova reforma do ensino médio.

Considerações finais

Percebemos com as reflexões expostas que a própria identificação da Sociologia, enquanto área de ensino recém implementada nos currículos escolares, ainda busca sua efetivação no espaço escolar e no imaginário social. No ensino técnico integrado esse trajeto é ainda mais desafiador, mas, certamente uma escola para trabalhadores e um projeto de emancipação social, aos moldes da escola unitária que propôs Antônio Gramsci, a presença da Sociologia ocupa um lugar privilegiado. Haja vista que a leitura histórica e sociológica dos sujeitos oprimidos no mundo capitalista é fundamental para o despertar de sua consciência de classe.

Sobre o percurso histórico de idas e vindas da Sociologia no ensino médio e suas possibilidades, fica evidenciado que a presença dessa disciplina sempre está no tribunal dos processos políticos de nosso país, certamente ocupou e ocupa um lugar privilegiado no imaginário de nossos governantes. O que deve ser motivo de ânimo e força propulsora para nossos pares, já que o que não incomoda gera indiferença, nunca foi esse nosso caso. É fato que encontramos agora novamente em momento nebuloso de nossa história, tanto para o ensino da Sociologia, como para a nossa democracia. O cenário que se conjectura ainda é incerto. Vemos as velhas forças conservadoras ressurgirem em nosso país, acompanhadas de práticas políticas antigas e já conhecidas em nossa cultura política. Mas há que se reconhecer, sociologicamente, que o projeto Escola Sem Partido, certamente é um movimento que, em parte, revela a luta pela hegemonia na narrativa explicativa da realidade social. Revela o êxito e alcance do pensamento sociológico e da crítica radical do cotidiano e seu impacto, sobretudo nos jovens secundaristas. Resta-nos, dessa forma, o mobilismo que nos trouxe até aqui. A resistência sem perder a ternura, a docência militante e mais uma vez, algo que ingenuamente achávamos que tínhamos alcançado: a luta pela manutenção da Sociologia nos currículos

escolares, e a luta, talvez mais soberana, mas parte intrínseca do mesmo processo: a democracia plena em nosso país!

Referências

AZEVEDO, Luiz Alberto ; SHIROMA, E. O. ; COAN, Marival . As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?. Boletim Técnico do SENAC, v. 38, p. 27-40, 2012.

BERGER, P. Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística. Tradução de Donaldson Garschagen. Petrópolis, Vozes. Rio de Janeiro, 2001.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. IN: CARVALHO, L.M.G. (Org.). Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. IN: TOMAZI, N.D., LOPES JR, E. (Org.). Sociologia e ensino em debate: Uma angústia e duas reflexões. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Vol 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PACHECO, Eliezer. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: SETEC/MEC, 2010.

SAVIANI, Demerval. Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. Ed. Campinas. Coleção Educação Contemporânea, Autores Associados, 2015.

SOUZA JR, J de. Para uma conceito marxiano de educação em Marx. In: Revista Trabalho e educação. Revista do Nete. Agos/dez. 1997, n.2, p.137-54.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral. 2012. 278 f. Tese (doutorado)

- Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós -
Graduação em Educação, 2012.