

TEORIA SOCIOLÓGICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Joanildo Burity¹

Resumo:

O artigo visa a refletir sobre a experiência de ensino de teoria sociológica num programa de formação continuada de professores de sociologia em nível de mestrado profissional na Fundação Joaquim Nabuco. Programa pioneiro em nível nacional, iniciado em 2013, este mestrado definiu a teoria sociológica como uma de suas disciplinas obrigatórias. Num quadro majoritariamente composto por professores com formação inicial e experiência profissional em outras disciplinas das humanidades e mesmo das ciências exatas e por estudantes recém-formados sem experiência de ensino, a experiência da disciplina envolveu três desafios: o da construção curricular num cenário de expectativa de transposição didática "automática", o do questionamento do "cânon escolar" fortemente centrado na ideia de clássicos das ciências sociais, e o de um experimento pedagógico com a produção de portfólios eletrônicos, como instrumentos de sistematização da aprendizagem e ferramenta pedagógica para a sala de aula.

Tudo indicava que a sociologia brasileira vivia um momento de passagem de sua trajetória consolidada no ensino superior para o reencontro com uma história interrompida várias vezes na educação escolar. A oferta obrigatória da disciplina no ensino médio, a partir de 2008, abria não apenas um mercado para egressas(os)² dos cursos de licenciatura exercerem a atividade docente em sua área de formação, mas também revelava um enorme desafio transicional, com o fato de um mar de profissionais de outras formações disciplinares encarregadas de ensinar sociologia em escolas públicas e privadas, sem possuírem formação específica³. No entanto, mais uma vez nos vemos às voltas, desde fins de 2016, com mais uma reforma curricular,

1 Professor do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, Fundação Joaquim Nabuco.

2 Tenho plena consciência da sensibilidade para questões de justiça de gênero. Infelizmente, a língua não permite sempre comunicarmos essa diversidade. Assim, marcarei todas as palavras com essa característica no feminino e proponho a leitoras e leitores deste texto que sempre declinem o gênero das palavras em masculino e feminino, a cada ocorrência em que neutralidade ou pura praticidade me impedirem de usar alternativas. Um pacto de justiça pragmática, simplesmente. Assim, marcarei simbolicamente aqui, e não mais, a duplicação de gênero e pedirei que ela seja identificada em toda parte, exceto onde a definição for obrigatória contextualmente.

3 Dados do Censo Escolar de 2015 mostraram que 53,8% dos professores do ensino médio tinham licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na área em que atuavam. No caso da Sociologia, este número ficava em 12,5%, sendo que no Nordeste o percentual era de 5,1% (Observatório do PNE 2017a). Considerando que a Meta 15 do Plano Nacional da Educação é universalizar entre os professores da educação básica, até 2024, que possuam grau de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, vê-se o tamanho do desafio. A meta 16 do Plano prevê que se chegue a 50% dos professores com pós-graduação no mesmo prazo. Neste caso, os dados para o Brasil em 2016 indicam que 42,3% dos professores do ensino médio possuíam um curso de pós-graduação (lato ou stricto sensu), para todas as redes, sendo 2,2% em nível de mestrado nacionalmente e 1,7% no Nordeste (Observatório do PNE 2017b).

gerando descontinuidade, incerteza, o status de saber complementar, facultativo ou dispensável na formação escolar.⁴

Este cenário é o mesmo em que uma experiência desenhada para responder ao desafio da transição e da qualificação de novas professoras de sociologia foi concebida, aprovada pela Capes, implantada e projetada em termos da criação de uma rede nacional (envolvendo dez instituições de três regiões do Brasil), num intervalo de menos de 4 anos, para logo enfrentar-se com a questão de suas condições de sustentabilidade no novo cenário da política educacional pós-impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. O Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS) e a rede ProfSocio⁵ surgida sob sua liderança e da Universidade Estadual de Londrina, em parceria com a Sociedade Brasileira de Sociologia, são testemunhas de um período de intensa experimentação e articulação interinstitucional, com frutos gerados, mas de futuro imponderável. O ProfSocio, aprovado em 2016, ainda não realizou sua primeira seleção e já não será mais ancorado na Fundaj.⁶

Este trabalho surge neste contexto e reflete, não tanto sobre a experiência do curso em si, mas sobre um aspecto pontual de sua implementação, a saber, no contexto de sua proposta curricular, o lugar e a contribuição da *teoria sociológica*, na formação de profissionais docentes e de suas estudantes do ensino médio. Que papel pode cumprir, numa proposta curricular de mestrado profissional, uma disciplina de *teoria*? Supondo-se que a resposta seja de que haja algum, como aquela deve ser oferecida? Pensando-se que o ambiente do ensino médio não é exatamente um espaço para “fazer teoria”, a quem deve estar dirigida a proposta – à formação da professora ou como laboratório para a chamada transposição didática? Essas são perguntas que nortearão a reflexão proposta. No que segue, procurarei organizar uma leitura da experiência vivenciada, desde meu lugar de docente, com as quatro turmas até aqui selecionadas pelo MPCS, refletindo-a à luz de algumas discussões sobre currículo e formação de professores.

1. Ensinar teoria num mestrado profissional para professores do ensino médio?

A produção normativa brasileira relativa ao ensino médio desde meados da década de 1990 (tomando-se por base, para fins de argumentação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996) confronta a profissional docente com duas exigências de habilidades ou competências esperadas, que traduzem um problema até aqui irresolvido: de um lado, elencam no topo da lista a necessidade de uma *formação teórica sólida* (Brasil 2013: 171); de outro lado, exigem uma habilidade em encontrar uma “*mediação pedagógica*” ou em realizar a “*transposição didática*” entre os saberes aprendidos na formação inicial (ou continuada), portanto, assentados no contexto

4 As narrativas sobre a introdução da sociologia no currículo escolar ressaltam reiteradamente essa trajetória descontínua e sempre atravessada pelas vicissitudes da política no país (cf. xx). Mais que qualquer outro campo de saber escolar, a sociologia parece condenada a uma desconfiança como se se tratasse de um cavalo de Troia curricular, insidiosamente voltada a “fazer a cabeça” de jovens supostamente imaturos e indefesos contra a ordem vigente.

5 Para mais informações sobre o MPCS, cf. http://basilio.fundaj.gov.br/mp_cienciassociais. Sobre o ProfSocio, cf. <http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=66>.

6 A marca das políticas e das reformas educacionais no Brasil tem sido a descontinuidade. Assim, apesar de agravada no caso da Sociologia escolar, esta situação se aplica bem mais amplamente (Moehlecke 2012: 51; Domingues 2000: 64).

universitário e da prática acadêmica, e os saberes escolares (Brasil 2006: 108; 2013: 112).

Esta dupla exigência parece puxar as docentes em direções potencialmente divergentes, pois se a primeira exigência aparece como condição para que a segunda se cumpra, os termos em que a segunda exigência se coloca supõem um *desnível* a ser tratado “pedagogicamente” *entre o aprendido e o ensinado*. Não se trata apenas de uma questão de *aplicação*, como pareceria à primeira vista, pois não há nada em princípio que impeça que a forma como a formação inicial ocorra não antecipe, simule ou prepare adequadamente para as práticas educativas a serem exercidas no ambiente escolar. A própria aplicação de um saber ou técnica em outro contexto que não o de seu desenvolvimento pode ser prevista em termos de regras e procedimentos “ensaiáveis”, simuláveis, no momento da formação. Por outro lado, parece haver expectativas distintas quanto a isso, entre professoras com formação em ciências sociais e a grande maioria das professoras de sociologia, com formação em outras disciplinas, ou quanto à sociologia dever ser tratada de forma científica ou como instrumento de conscientização/politização – a famosa questão de formar para a cidadania (cf. Moraes 2012: 34-36; Meucci 2012). Assim, exigências e pressupostos, de um lado, e apropriações conflitantes das mesmas na comunidade escolar e na sociedade mais ampla, de outro, compõem um quadro que desafia propostas de formação profissional.

Há uma opacidade implícita na própria ideia de *aplicação*, como já argumentara Wittgenstein em *Investigações Filosóficas*, de modo que questões “externas” à lógica da regra a ser aplicada – particularmente, para Wittgenstein, a questão sensível de *quem decide* sobre a regra da aplicação – têm um peso incontornável no resultado da aplicação⁷. Assim, se pode perceber como, no caso em tela, para além de uma exigência intrínseca ao polo dos saberes acadêmicos, há diferentes hipóteses *ad hoc* ou fatores contextuais que implicam numa descontinuidade ou distância maior ou menor em relação aos saberes escolares. Política, legislação e normas educacionais e o marco institucional dos sistemas de ensino; contexto escolar (infraestrutura, relações entre docentes e estudantes, localização e composição social do corpo discente, etc.); trajetórias individuais dos alunos; estereótipos quanto a como a juventude desenvolve interesse ou aptidão para certos temas, métodos ou disciplinas; extrapolações de como opera a cultura midiática para o campo das práticas educativas - eis algumas dessas hipóteses ou fatores que afetam a aplicação. Elas apontam, mais do que para *interveniências*, para *intervenções* no campo das práticas docentes, oriundas de segmentos sociais e profissionais distintos, interessados em “contribuir” ou “incidir” sobre o campo da educação como prática social. Não há como evitar essas disputas e tentativas de influência, mas a compreensão deste contexto relativiza a lógica *dedutivista* simplificadora ou silogística (parte-se de platitudes, estereótipos ou argumentos de autoridade técnica e chega-se a conclusões supostamente óbvias) que muitas vezes prevalece no debate em torno da formação docente.

Colocar a questão da teoria na formação de professoras de sociologia no ensino médio, dessa forma, envolve um conjunto de questões. Esta pluralidade de aspectos é ampliada quando se trata da formação continuada em nível de *pós-graduação*, ainda mais quando associada às ideias de orientação *prática* ou *técnica*, como no caso de um

7 Para Wittgenstein, [sobre aplicar uma regra]...

mestrado profissional. À primeira vista, um mestrado profissional deveria ser mais caracterizado pela oferta de saberes práticos ou instrumentais à atividade docente, o que poderia levantar dúvidas sobre a oferta, em caráter obrigatório, de uma disciplina de teoria. Como fazer para que a formação oferecida num mestrado profissional – que supõe a inserção das discentes na prática docente ou, ao menos, se propõe a suplementar a formação inicial em nível de licenciatura (inclusive a própria licenciatura em sociologia ou em ciências sociais)? Como compreender o componente teórico de tal proposta formativa? Estes nunca foram problemas na construção do MPCS/Fundaj, mas me parece serem na prática corrente do campo. Nesta seção explorarei algumas questões no sentido de identificar pistas nos marcos normativos e em fragmentos do debate acadêmico a respeito, para na seção seguinte explorar um caso particular em que esta questão se manifesta na experiência do Mestrado Profissional da Fundaj.

A teoria, como narrativa ancorada na percepção ou articulação de evidências construídas a partir dos resultados de debates prévios ou de sistematização de achados empíricos suficientemente recorrentes ou singulares para justificarem afirmações generalizadoras, é fundante na sociologia. Ela emerge do passado filosófico da disciplina, do esforço por responder ao impacto das transformações experimentadas pelas sociedades europeias dos séculos XVI a XIX em termos de um saber específico sobre a transição histórica experimentada por aquelas e, quiçá, da vida em sociedade em geral (uma “ciência da sociedade”), e em termos da emulação do método científico das ciências naturais para aplicá-lo à “dinâmica” e à “mecânica” da sociedade (a “física social” ou a “biologia social” positivista – e marxiana!). O discurso teórico não é um *ato segundo* na constituição da sociologia como saber formalizado em disciplina científica. Nenhuma delas nasceu empírica e indutiva. Ao longo de sua história ocidental desde meados do século XIX, a sociologia foi produzindo um notável e altamente diverso corpo de proposições, raciocínios e métodos cuja relação com a “evidência empírica” nunca foi simples e frequentemente esteve em algum (ou profundo) descompasso com esta última.

A trajetória histórica das sociedades modernas e contemporâneas tem sido, por sua vez, marcadas por uma crescente percepção de complexidade, pluralidade e singularização, seja como experiências de simultâneo descentramento e interconexão de casos, processos, instituições e vidas pessoais⁸, seja como resultado de múltiplas formas de agência social que abriram novos caminhos, entrecruzando-os aos existentes, ou contestando-os⁹. Parte desta complexidade resulta do próprio efeito cumulativo ou disseminativo do discurso sociológico – cada vez mais declinado no plural – sobre a experiência e a percepção da experiência nas sociedades contemporâneas. Desta maneira, a própria ideia de descrição empírica da sociedade “tal como ela é” tornou-se cada vez mais uma espécie de ideal regulativo, um horizonte nunca alcançado, quando não questionado por razões epistemológicas e/ou encarado como manifestação ideológica de má-fé ou pretensão de poder.

Há décadas que o circunspeto positivismo novecentista e das primeiras décadas do século vinte tornou-se não apenas um caso de ingenuidade científica mas de *hubris* racionalista a serem combatidas. Combatidas não por outros discursos mais

8 Hoje tematizado por meio do imaginário da conexão e das redes.

9 Tematizado nas últimas décadas em termos, por exemplo, de perspectivas pluralistas, construtivistas, pós-estruturalistas e pós-modernas.

sofisticadamente objetivistas, mas por discursos afirmativos de uma imbricação indecível entre material e simbólico, experiência e desejo, efetividade e poder. Teoria crítica, construtivismo, desconstrução, teoria da complexidade, pós-modernismo, pós-estruturalismo são alguns nomes desses combatentes antiobjetivistas, antipositivistas, anticientificistas. Todas formas de complexificação da realidade, pluralização das formas de narrá-la, articulação de leituras alternativas, vocabulários de atos de resistência ou transgressão.

Em suma, nada é simples, retilíneo, contínuo ou homogêneo. O mundo que deu origem ao que hoje chamamos de *sociedade* (inseparável do advento da *nação*, do *estado moderno*, do *colonialismo*, do *imperialismo*, do *capitalismo* e de múltiplas ideias de *emancipação e autonomia*) e de *sociologia*, não se deixa simplesmente com-preender por esta ou por qualquer discurso particular das ciências humanas e da natureza. Precisa de todas, fica aquém de todas e se move à frente de todas. O real não se exaure no que é apreendido pela razão, contra Hegel e Marx.

Donde a venerável, caleidoscópica e maciça multiplicidade de narrativas e abstrações teóricas na sociologia. Não há ciência do social que não comporte sólidos componentes não verificados e mesmo alguns não-verificáveis, no seu cerne ou em regiões periféricas de seu campo de visão, descrição e explicação. Donde a tensa relação com a ideia de *clássicos*, em razão dessa dinâmica incontrolável de vai-e-vem e de falsificações ou contestações mútuas entre evidência e abstração ... e entre cientistas e disciplinas. Donde também a dificuldade de, quanto mais nos aproximamos de nosso próprio tempo e lugar, tornarmos as coisas mais simples para os outros, pedagogizarmos o caminho das novas gerações. A cacofonia de discursos midiáticos, técnicos, morais, analíticos e suas múltiplas formas prescritivas é parte das experiências mais banais de ligar um aparelho de tevê, manusear aplicativos de um celular, estar conectado “em rede” ou estar num local qualquer de aglomeração de pessoas. O próprio legado crítico de algumas tradições das ciências sociais, com seu misto de “*revelação*” do que estaria oculto ao olho nu do agente social ordinário e *denúncia* da injustiça em meio à estabilidade ou à crise, contribuiu e contribui para dar uma densidade, uma opacidade à experiência do mundo, que torna o desafio da teoria (como discurso da opacidade, da trama, da “arquitetura”) uma marca renitente da presença da sociologia (e das outras ciências humanas) (cf. Alexander 1999: 38-40; Derrida 1995; Connell 2012).

Disso tem consciência o discurso educacional e curricular contemporâneo – suspensa por um momento qualquer pergunta sobre a suficiência, coerência ou persuasividade de suas versões oficiais. Mesmo os marcos normativos do discurso estatal sobre a educação escolar (para nos mantermos neste limite) admitem a complexidade, pluralidade e contestabilidade do que pode ser ensinado e de que formas. Teoria no discurso pedagógico, como teórico é o discurso das ciências humanas, mesmo em sua retórica mais descritiva ou condensado, aplicado, em “suas tecnologias”. Teoria, no discurso educacional como no sociológico, é também o lugar no qual se escondem e, com algum esforço analítico e alguma dose de incredulidade, se revelam os compromissos éticos, ideológicos e epistemológicos dos saberes produzidos e ensinados.

Aliás, se observamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, ainda em vigor, o parecer que aprovou as diretrizes referentes ao Ensino Médio, em suas

subseções 5.1 a 5.3, enunciam alguns dos “[p]ressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social” (título do seu capítulo 5) em estilo fundamentalmente teórico. Sem entrar no mérito das concepções e teorias assumidas ali, ancoradas na relação entre trabalho e conhecimento pensada em chave marxista (como relação entre ontologia e história), o texto claramente é uma peça de síntese teórico-epistemológica (portanto, mais filosófica do que sociológica em sua inspiração), aplicada a questões de orientação normativa para a construção curricular. A subseção 5.1 chega mesmo a articular uma *concepção de teoria*:

Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. (2013: 161)¹⁰

A subseção 5.3 permite um acesso um pouco mais indireto ao tema da teoria (ainda em termos gerais, não especificamente sociológicos), ao tratar da “pesquisa como princípio pedagógico”. Distinguindo informação – abundantemente disponível por meio dos novos recursos da tecnocomunicação – de conhecimento – que requer método e reflexão para ser produzido – esta parte do documento estimula à internalização da pesquisa científica como *princípio pedagógico* constante. Esta afirmação coloca para a prática docente a exigência de lidar com os protocolos da pesquisa científica, de modo propedêutico, é certo, em razão do público e dos objetivos da educação básica, mas *sem “atalhos”* (como o contrabando do termo “pesquisa” como transcrição de textos online ou de enciclopédias ou como busca assistemática de “informações” sobre um dado tema, problema, autor(a), etc., em jornais, revistas ou sites de internet). Entre estes protocolos, a teoria aparece nas revisões de literatura, na definição de problemas, na formulação de hipóteses, etc.

Se não há como evitar “lidar” com a teoria, portanto, *como ensiná-la?* E como ensinar professores a ensiná-la (problema particular da formação de professores)?

Em primeiro lugar, é preciso ser específico a esta altura. Não se trata simplesmente de teoria, mas de teoria sociológica. Não exatamente teoria como a dimensão epistemológica ou pedagógica do ato de ensinar, mas aquele tipo de teoria que é parte integrante da identidade da disciplina escolar de que falamos aqui. Teoria sociológica, como parte tanto da reflexão sobre a especificidade do saber sociológico, inclusive de sua especificidade “aplicada ao ensino médio”, quanto sobre a construção curricular da sociologia escolar. Ensinar teoria sociológica como parte de uma concepção de “ensino

¹⁰ Esta concepção está longe de ser consensual, e não por ser marxista, mas por supor uma sinônima prioridade do “concreto empírico”, como se o pensamento fosse algo externo e que se acrescentasse ao mundo das evidências materiais (objetivas?) como por meio de uma experiência sublime, revelatória (o real elevado ao pensamento!). A perspectiva *retrodutivista* em ciência questiona frontalmente esta compreensão, desautorizando a imagem do grau zero pré-pensamento como aceitável para uma teoria do conhecimento séria, que seja a um tempo histórica e epistemologicamente atenta à impossibilidade de haver mundo *para nós* na ausência do pensamento, da linguagem e da vida em sociedade. Mas deixemos isso à margem. De um jeito ou de outro, o ponto aqui nos leva à teoria ... sociológica!

médio de qualidade social”, como indicam as Diretrizes Nacionais Curriculares para a disciplina. Isto nos sugere a *necessidade de uma estratégia*: curricular e didático-pedagógica. O que alcançar e como, com professores em formação, num cenário de retrocesso nos marcos normativos, como na atual conjuntura? No caso particular de que trato neste texto, professores em formação continuada, com ou sem experiência ou vínculo profissional corrente.

Do ponto de vista curricular, o desafio continua sendo de conviver com a virtual impossibilidade de consenso (que não é má em si) sobre o que ensinar, com vista a que objetivos, e agora assumir a tarefa de produzir um “currículo desconstruído”, para uma prática errática por parte de professoras de outras disciplinas que precisarão a todo tempo ser convencidas a “sair da zona de conforto” para “operar” sociologicamente, enquanto ensinam qualquer disciplina, não apenas as de ciências humanas. Ou seja, o desafio ampliado é o de enfrentar, agora de forma *estratégica*, a flexibilização curricular que já marcava o debate normativo sobre o ensino médio no Brasil e tomou forma de lei em 2017. Está em jogo o futuro da sociologia escolar, pois é certo que a dupla frente de atuação – ser docente de sociologia ou ser docente de outra disciplina manejando conteúdos sociológicos “transversais” – se dá num contexto em que não haverá estímulo para que sistemas de ensino, os atuais docentes e os próprios estudantes assumam a sociologia em sua proposta e experiência curricular.

Os problemas aqui se ampliam: se a experiência vinha mostrando que as profissionais de ciências humanas encarregadas do ensino de sociologia desconheciam por experiência direta a própria disciplina, realizando apropriações canhestras, redescrivendo conteúdos e abordagens de suas disciplinas de formação (com sorte a história e a geografia, porque muitas vezes o caso era língua portuguesa ou artes, matemática ou física!), agora qualquer disciplina pode se tornar locus de atividades ou abordagens sociológicas. A realidade nua e crua nesta área é de *desconhecimento da teoria* (quer sociológica, antropológica ou política) como campo de conhecimento específico das ciências sociais, ou de *apreensão seletiva e superficial*, por meio de foco quase exclusivo nos chamados “clássicos” (criando-se uma compreensão equivocada de que caberia ensinar apenas estes na formação inicial e no ensino médio) ou da dependência integral do livro didático.

A experiência que relato na próxima seção nunca envolveu enfrentar a realidade do currículo desconstruído. Os obstáculos são, por si próprios, enormes: por exemplo, como formar em 45 horas uma profissional que não estudou na área e mesmo uma licenciada da área que parece tão inocente quanto ao mundo da teoria sociológica além da “trindade clássica”? E como formar não apenas em teoria, mas para incorporar a teoria em seu currículo cotidiano, na sala de aula? O novo contexto coloca o debate sobre interdisciplinariedade em um outro patamar, virtualmente inexplorado até aqui, quando o foco estava em ajudar profissionais de ciências humanas (ou mesmo de outros campos!) a assumirem a condução de uma disciplina obrigatória com conhecimento de causa do que ensinavam. Como abordar a sociologia na língua portuguesa, na física, na matemática, na biologia, etc?

Do ponto de vista didático-pedagógico, o desafio colocado parte do reconhecimento de que não apenas o público amplamente majoritário desta empreitada é o de 87,5% de licenciados que ensinam sociologia sem formação específica na área (94,9%, no Nordeste!), mas também o de licenciados em ciências sociais ainda fora da atividade

docente ou já envolvidos com ela, com interesse em aprofundarem sua formação profissional. Neste contexto, a questão da “escolha” e “flexibilidade” curricular tergiversa sobre o abissal desconhecimento teórico, conceitual e mesmo temático da sociologia por grande parte dos atuais professores de sociologia.

No entanto, em vista do recente e novo rebaixamento da sociologia escolar como disciplina obrigatória ou como disciplina *tout court* ausente da base nacional curricular comum, a ser integrada sob a forma de conteúdos transversais em outras disciplinas escolares, dois novos problemas se colocam: primeiro, o de sequer conseguir atrair professores para propostas de formação continuada em sociologia¹¹; segundo, o de termos de abandonar percursos até aqui seguidos e desenhar novas estratégias mais complexas, nem bem iniciado o esforço de construir um debate, em nível curricular e pedagógico, sobre o que ensinar, como e através de que perfil de profissional docente. Temos que nos preocupar em sustentar uma oferta não mais obrigatória mas, onde se der, com as mesmas exigências de antes, e adentrar no campo da preparação de profissionais inabilitadas na área para inserirem *transversal e ocasionalmente*, em suas aulas *de qualquer disciplina*, conteúdos ou meras *abordagens* sociológicas para outros objetos de aprendizagem.

A experiência que relato na próxima seção nem bem se havia consolidado enquanto proposta de formação continuada presencial (um mestrado profissional), sequer chegou a ser iniciada enquanto proposta de formação continuada semipresencial (um mestrado profissional em rede nacional), e já terá que enfrentar o novo desafio que se descortina após a reforma do chamado “novo ensino médio”. É certo que todo o marco normativo pós-LDB já sinalizava, para todos os campos disciplinares, para a ideia de “flexibilização” dos modos de ensinar e dos conteúdos, o que desde sempre admitia a não-obrigatoriedade da oferta (o que somente se materializou em 2008). Mas a linha *estratégica* seguida pela sociologia desde meados da década de 1990 foi sempre e consistentemente a da *inclusão da disciplina como parte do currículo obrigatório*, de corpo próprio, não como componente transversal. O momento que se abre agora exigirá uma bifurcação desta estratégia, quando menos por razões pragmáticas.

Mesmo levando em conta a realidade vigente até 2016 em nível nacional, o desafio didático-pedagógico é triplo: de conseguir ter professores como alunos de sociologia escolar em nível de pós-graduação; de preparar alguns para a docência da disciplina como componente curricular autônomo; e de preparar provavelmente a grande maioria para realizar “intervenções” pontuais, assistemáticas e de efeito potencialmente nulo sobre a formação intelectual de adolescentes e jovens.

11 Tendo em vista que as licenciaturas em sociologia, em todo o país, existiram por muito tempo sem que a elas correspondesse um componente curricular na educação básica, talvez a nova exclusão da sociologia do currículo não seja o mal maior a ser enfrentado nesta conjuntura. Expectativas frustradas à parte, creio que os problemas aqui dizem respeito à *formação inicial de professoras* mais amplamente, antes de ser um problema especial ou específico da sociologia. A procura por licenciaturas em sociologia pode enfrentar um refluxo imediato – e há sinais disso – mas o reencontro com a história passada poderá refazer caminhos e estratégias seguidas nas décadas anteriores a 2008. Que haja menos gente interessada em se tornar professoras de educação básica é, me parece, o tema a enfrentar. Onde acho que os sinais já são preocupantes é o campo da *formação continuada* – a pós-graduação *lato e stricto sensu*. Não apenas a meta 16 do PNE torna-se um especial desafio nesta conjuntura – atingir 50% dos professores até 2024, quando apenas 2,2% destes, nacionalmente, e 1,7%, no Nordeste, possuem um curso de mestrado – mas o processo envolverá um esforço hercúleo de *ir contra a corrente*.

A discussão proposta neste trabalho não é, no campo curricular, a do quê ensinar, e no campo didático-pedagógico, como e com que perfil de profissional. Embora não se possa separar a discussão do currículo da formação de professores e a do currículo da sociologia escolar (contexto da prática daqueles), o que pretendo explorar, em seguida, são as implicações mais diretas da questão do ensino de teoria no contexto de uma proposta de formação continuada, nos marcos da Meta 16 do PNE.

2. Ensinar teoria sociológica para a prática docente no ensino médio: o que fazer?

A Fundação Joaquim Nabuco lançou, em 2013, um Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS). Posicionando-se desde logo na perspectiva de não escolher entre Sociologia e Ciências Sociais, mas pensar a primeira como referência principal sem excluir a antropologia e a política, a instituição também respondeu ao desafio da integração metodológica entre ensino e pesquisa em sua proposta curricular, ancorada em sua própria identidade como instituição de pesquisa com mais de seis décadas de existência. A proposta do MPCS era, assim, de criar, por meio de um curso de pós-graduação *stricto sensu* *profissional*, “um espaço de circulação do conhecimento que une a experiência de professores em sala de aula com a atividade sistematizada de ensino e pesquisa” (Plataforma Sucupira 2017). No Relatório de Gestão de 2015 indica-se que “visamos a consolidar a disciplina como uma ferramenta crítica a partir da articulação de suas teorias clássicas com a prática científica e os atuais resultados de pesquisas sociais” (MPCS 2015: 4).

Na proposta curricular do Programa, “Teoria Sociológica” faz parte do bloco de disciplinas obrigatórias do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco e é oferecida no primeiro semestre do curso, com carga horária de 45h. Todas as disciplinas do currículo têm a incumbência de abordar conteúdos que sejam ou possam ser parte do currículo escolar e oferecer subsídios metodológicos aos professores-discentes para operacionalizar de modo rigoroso e criativo esses conteúdos – pensados nos termos as Orientações Curriculares de 2006 em três recortes integrados: temas, conceitos e teorias. Metodologicamente, o curso oferece tanto uma disciplina de preparação para o trabalho de conclusão (em vários formatos) quanto uma de explorações didáticas no ensino da sociologia escolar. No primeiro semestre de 2017, a disciplina está sendo oferecida pela quarta vez. Em sua primeira concepção, a disciplina foi oferecida três vezes e no momento em que escrevo, ela está sendo oferecida com substanciais modificações em relação ao formato anterior.

Do ponto de vista da proposta curricular, a proposta divergiu de focalizar nos clássicos fundadores da sociologia, oferecendo uma introdução seletiva, mas abrangente diacronicamente, às *teorias sociais* contemporâneas, e decidiu abordar (em linha com a própria opção do Mestrado) a sociologia *junto com* as duas outras disciplinas canônicas das ciências sociais, a antropologia e a ciência política. Assim, “sociologia” doravante é um termo metafórico que abriga as três subdisciplinas, mas também certos desenvolvimentos na filosofia e na história que se cruzam com as ciências sociais (ex. debates sobre a modernidade e a descolonização do pensamento). Em seu primeiro formato, procurou também dar contas da conexão com a história, de duas maneiras: (a) na construção de um marco não-evolutivo, orientado pela ideia de um

descentramento e desprovincianização da sociologia; (b) na interrogação sincrônica das condições de produção da obra dos autores lidos e discutidos. Considerando a polissemia inevitável da categoria “teoria”, a proposta iniciava com uma discussão de como o conhecimento sociológico, em sua própria especificidade enquanto discurso científico, enxerga e descreve o mundo, faz teoria e o faz historicamente situado, donde uma dupla discussão ser proposta sobre tal especificidade (em chave fenomenológica, interessada em ressaltar como a experiência cotidiana da realidade exige continuamente a “tradução” em termos de conhecimento da realidade, berço de toda possível compreensão de “teoria”) e das condições de emergência da sociologia na modernidade e como interpretação da modernidade (donde também seu viés eurocêntrico).

Desta maneira, o formato utilizado nos primeiros três anos fazia esta introdução ao *regime retórico* da “teoria”, preocupando-se em demonstrar ao mesmo tempo que a oposição entre teoria e experiência ou teoria e prática acantona desnecessariamente a teoria como registro de saber abstrato, inacessível e “desinteressante” e falseia a própria experiência e relação de qualquer pessoa com a realidade. Em seguida, iniciava-se um percurso em que se sequenciavam *autores* e suas teorias, emoldurado pelo tratamento histórico mencionado acima: um primeiro bloco *pretendia partir* dos três clássicos – Marx, Durkheim e Weber – dedicando-lhes sessões exclusivas. Mas, em seguida, se propunha um *flashback* à primeira metade do século XIX, que chamamos “conversas paralelas no século XIX”, para discutir a emergência de uma “ciência da sociedade” pré-Marx. Aqui discutíamos Tocqueville e Proudhon (substituído, em 2015, pela “socióloga” pré-Marx britânica Harriet Martineau, no intuito de questionar, desde cedo, a galeria de grandes *homens* dos currículos tradicionais de sociologia; outras teóricas apareciam desde a primeira vez, em outras sessões do curso).

Em seguida um *fast-forward* nos levava à primeira geração de cientistas sociais profissionais e acadêmicos, “conversas paralelas no século XX”, em dois momentos: as primeiras três décadas do século XX, representados com Simmel, Parsons e Adorno, e nas quatro décadas seguintes, representados por Simone de Beauvoir e Bourdieu. A esta altura se pode perceber o caráter lato do entendimento proposto para teoria sociológica: de um lado, a preocupação “genealógica” de indicar a emergência da problemática disciplinar (a “ciência da sociedade”) e de caminhos de recepção e paulatina problematização dos clássicos canônicos; de outro lado, um argumento subjacente de como a tentativa de simplificar a trajetória da disciplina pela centralização de referências canônicas (Marx, Durkheim e Weber) é apenas uma “construção social da realidade”, uma narrativa que pode ser refeita, com um olho na pluralidade e na contingência histórica.

Os dois momentos seguintes do programa eram definidos pelas ideias da “pluralização” (temática, analítica, metodológica) e da “descolonização”, levando a rupturas conscientes com a dependência dos clássicos, uma psicanalítica morte dos pais primordiais que *abriu uma história* para a sociologia e um sério *questionamento político* de seu etnocentrismo, embutido na entronização da experiência europeu-ocidental e anglo-americana como centro da história e institucionalizado numa hierarquia Norte-Sul entre produtores e consumidores de teoria sociológica. As testemunhas da pluralização eram Foucault, Patricia Collins, Hall e Castels; as da descolonização, Quijano, Boaventura Santos, Nelly Richard e Sérgio Costa.

Em 2017, foi introduzida uma completa reconceitualização da proposta, para focalizar não autores, mas *temas*. Este novo formato manteve a preocupação histórica subjacente, mas deslocou a orientação genealógica, internalizando o elemento diacrônico para cada tema (na forma de uma sequência cronológica de publicação original de cada um dos três textos selecionados para cada aula). Os temas foram selecionados, porém, na perspectiva de uma *história do presente*, de como poderiam ajudar a compreender o presente sociologicamente.

A organização proposta procurou narrativizar a sequência dos temas segundo um critério de instituição/organização de campos de observação da vida social (material, simbólico e político), mudança social e pensamento crítico, explorando as remissões mútuas desses fios condutores dos temas (ou seja, os temas não são tratados isoladamente). Os clássicos entram ao lado de outros autores, neste arranjo, em alguns temas, sem qualquer privilégio ou hierarquia. Portanto, a um trio “organização material da vida” (com os temas economia e trabalho), “organização simbólica da vida” (com os temas cultura e identidade) e “organização política da vida” (com os temas do estado, governo e sociedade civil), segue-se “questionando e reformando a sociedade” (com os temas movimentos sociais e participação), “mundo sem fronteiras” (com os temas meio ambiente e globalização/localização) e “sociologia do Brasil e descolonização do conhecimento” (que explora algumas das principais interpretações do Brasil e faz uma recepção do pensamento descolonial).

Do ponto de vista da proposta metodológica, além da convencional estrutura de seminários, utilizaram-se atividades em pequenos grupos após as apresentações (divididas entre uma breve introdução ao tópico da aula, por mim, e uma apresentação discente mais detalhada), além de atividades complementares a serem postadas na Plataforma Moodle. Ao invés do ensaio final convencional, optei por propor a construção de um portfólio eletrônico (no formato de uma página wiki, desenvolvida na Plataforma Moodle) que envolvia o desenvolvimento de uma proposta de transposição didática a partir da escolha do público-alvo, como docentes ou estudantes do ensino médio. O portfólio tinha uma estrutura pré-definida, para melhor orientação dos estudantes e para manter o esforço de elaboração sob limites, e sua utilização se propunha como um recurso didático-pedagógico para replicação na prática docente, no contexto de uma metodologia de ensino por projetos (portanto, internalizando o *vínculo entre ensino e pesquisa* tanto na formação dos professores como na sugestão de que assim procedam em suas salas de aula). O portfólio, submetido individualmente, se organizava em torno de um tema, um problema (de pesquisa) e se compunha de textos, imagens, vídeos, em diferentes “doses” e sua elaboração se dava ao longo das aulas, durante e fora delas, utilizando-se momentos reservados para produção em grupo e tarefas propostas na plataforma Moodle. A ideia era estimular a co-responsabilidade, sem perder a perspectiva de uma avaliação ainda em moldes individuais.

No atual formato da disciplina, o portfólio foi substituído pela proposta de criação de uma (única) página wiki *colaborativa*, envolvendo alunos e alunas e produzindo uma nota coletiva e uma de participação individual, de menor peso (algo tecnicamente simples de rastrear no Moodle). No momento da escrita, o desenho final da wiki ainda não está fechado.

Como se concebe a teoria, a teoria sociológica e o “uso” da teoria pelos docentes-estudantes do MPC? Em termos amplos, o que é sugerido já no primeiro bloco de discussões, em que trabalhamos uma abordagem fenomenológica na linha da “construção social da realidade” (Berger e Luckmann), a teoria é o que todos nós fazemos ao abstrairmos de nossas experiências conclusões generalizadoras sobre situações, processos, pessoas e instituições; ao absorvermos filosofias de vida por meio da cultura de consumo (particularmente a mídia, o marketing e o entretenimento) ou de instituições específicas (como as religiões, a família, a universidade, organizações políticas ou culturais); ao formularmos hipóteses sobre o desenrolar de acontecimentos vividos e observados, sobre o futuro pessoal ou coletivo, sobre o mundo ao redor (próximo e distante). Teoria é também o que está implícito e materializado nos artefatos e procedimentos técnicos que definem as práticas produtivas e de consumo da humanidade, as tecnologias e os saberes práticos. Teoria é, tecnicamente, um ato segundo, se pensarmos no que estamos fazendo ao aprender sociologia, mas não há experiência do mundo, em termos fenomenológicos, que não nos tenha, *sempre já*, inserido num regime de compreensão e ação social, que é uma manifestação de teoria.

Nessa direção, a teoria sociológica, a despeito de seus conteúdos ou estilos de expressão, não é algo que seja inteiramente estranho à experiência cotidiana dos jovens. Apenas ela é, na sala de aula, uma operação de segunda ordem a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre as representações da prática produzida por atores e intelectuais (na linha da “dupla hermenêutica” de que fala Giddens). A teoria sociológica, particularmente quando apresentada para além de leituras “historicizadas” dos clássicos¹², ressalta a contingência e a pluralidade irreduzíveis dos processos sociais e do pensamento sobre eles, o caráter político de toda ordem social, bem como o crescente interesse de cientistas sociais – da micro à macrosociologia, das orientações mais estruturalistas às mais “pós” – em explorar os mais diversos cenários e recônditos da vida social e subjetiva, podendo seu estudo ser altamente atraente estimulante aos jovens.

O desafio para a *prática docente* é tornar a percepção das experiências dos discentes mais reflexiva, mais aberta à discussão explícita, aberta a múltiplas interpretações e capaz de discernir suas diferenças e implicações e mais apta a julgá-las criticamente.

O desafio no nível da *formação continuada* é que a docente apreenda de forma ampla e mova-se com fluidez pelo campo conforme os “recortes” indicados (temas, conceitos e teorias), a partir de uma exigente carga de leitura e um deliberado esforço por construir mediações pedagógicas a partir de cada tema e a “descoberta” de um número maior de autores(as) de referência, de modo a poder, de forma flexível e centrada no contexto concreto dos estudantes e na pungência de temas e problemas

12 Por “leituras historicizadas” quero destacar a dupla tendência a estereotipar os “clássicos” da sociologia como um seletivo conjunto de autores (frequentemente a tríade Marx-Durkheim-Weber) pertencentes às *origens* da disciplina e a supor que temas e problemas sociais contemporâneos estejam *em continuidade com o que (ante)viram* tais clássicos. Tal tendência corresponde a uma concepção simplificadora tanto das referências teóricas relevantes e legítimas para o ensino escolar da sociologia quanto do próprio tempo e das conexões entre presente e passado e do lugar que aí ocupam as teorias de diferentes cientistas sociais “canônicos”. Embora questionada nas Orientações Curriculares para a disciplina (OCEM 2006: 115-116), o classicocentrismo encontra-se fortemente representado na formação inicial e na prática docentes.

vividos na contemporaneidade, apresentar fragmentos ou sínteses de teorias – de modo narrativo ou através de conceitos específicos – que se integrem a expectativas, interrogações, perplexidades e sentimentos de alienação ou de injustiça pulsantes entre os alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 comentam, nessa direção, que:

A perspectiva da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente, além das novas determinações com vistas a atender novas orientações educacionais, amplia as tarefas dos profissionais da educação, no que diz respeito às suas práticas. Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais complexos. (2013: 171)

O I Plano Nacional de Educação 2001-2010 elencava, neste sentido, doze qualidades esperadas, retomadas no parecer CNE-CEB no. 5/2011 que apresenta as Diretrizes de 2013, já mencionadas no início deste trabalho. A primeira delas é a posse de uma “*sólida formação teórica* nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos” (Ibidem, ênfase acrescentada).

Outro aspecto diz respeito à questão da adequação dos conhecimentos escolares ou da mediação pedagógica entre o registro do saber sociológico acadêmico e o do saber sociológico escolar. Novamente, as *Diretrizes*:

Em geral, quando se discute currículo no Ensino Médio, há uma tendência a se questionar, corretamente, o espaço dos saberes específicos, alegando-se que, ao longo da história, a concepção disciplinar do currículo isolou cada um deles em compartimentos estanques e incomunicáveis. Os conhecimentos de cada ramo da ciência, para chegarem até a escola precisaram ser organizados didaticamente, transformando-se em conhecimentos escolares. Estes se diferenciam dos conhecimentos científicos porque são retirados/isolados da realidade social, cultural, econômica, política, ambiental etc. em que foram produzidos para serem transpostos para a situação escolar. Nesse processo, evidentemente, perdem-se muitas das conexões existentes entre determinada ciência e as demais. Como forma de resolver ou, pelo menos, minimizar os prejuízos decorrentes da organização disciplinar escolar, têm surgido, ao longo da história, propostas que organizam o currículo a partir de outras estratégias. É muito rica a variedade de denominações. Mencionam-se algumas dessas metodologias e estratégias, apenas a título de exemplo, sendo propostas que tratam da aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras. Buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real. (2013: 183)

Como se vê acima, a questão da mediação pedagógica não se refere apenas à performance individual dos docentes e inclui a organização coletiva da proposta curricular e mesmo das relações entre as disciplinas no processo didático (interdisciplinaridade), algo muito aberto a experimentações e que extrapola o próprio âmbito da sociologia como componente curricular.

Um terceiro aspecto se refere à questão da “*linguagem sociológica*” em contraste com a linguagem cotidiana e seu forte empirismo (descritivo e valorativo). Aqui “teoria

sociológica” se refere à marcação de uma distância – vocabulário, ritmo de raciocínio e formas de argumentação (retórica). As OCEM indicam este ponto:

A linguagem da Sociologia não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a idéia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper, 1974), de que não existiria mediação entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “transparente” e não constituísse um problema sociológico. (2006: 109)

Mais adiante, ao tratar dos conceitos, como “elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta”, as *Orientações* afirmam que “em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa *tradução*” (Idem: 117). Estas indicações permitem conceber a exigência da mediação pedagógica como um *efeito discursivo* por meio do qual uma *performance* é realizada (não só ensinar-aprender, mas a utilização de recursos que simulam as práticas sociais extraescolares). Esta performance é *relacional* (pois não há mediação nem tradução sem no mínimo um interlocutor, frequentemente vários, e relativa a um certo referente, a chamada “realidade concreta”, que não “fala” ou se deixa ver/compreender por si só, como mero “estar-aí”, via temas, conceitos e teorias); implica em *reconhecimento* (da competência docente bem como do que se está falando) e *identificação* (dos discentes com os conteúdos, os métodos e o próprio “sujeito suposto saber”, professora); e define *posicionalidades* dinâmicas, mas assimétricas (como os lugares do saber acadêmico, do saber escolar, do acesso à realidade por meio do pensamento ou discurso científico, da compreensão e da adesão ao “contrato” de aprendizagem entre docentes e discentes). Colocando a questão da mediação nestes termos, releio criticamente o termo “discurso” nas *Orientações Curriculares*, para além de um sentido puramente linguístico, e realçando a relacionalidade e a dimensão do poder implicadas na exigência de competência, no reconhecimento da performance e na produção do efeito-aprendizagem (ou efeito-identificação).

Um quarto aspecto se refere aos chamados “recortes” que regem a construção curricular na sociologia escolar, e que são identificados nas *Orientações Curriculares* como *conceitos, temas e teorias* (OCEM 2006: 117). De um lado, as *Orientações* são explícitas quanto a esses recortes deverem

ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. O que é possível fazer é tomar um deles como “centro” e os outros como referenciais. (...) Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma *explicativa* ou *compreensiva* – teorias; uma *linguística* ou *discursiva* – conceitos; e uma *empírica* ou *concreta* – temas. (Ibidem)

Amáury Moraes, que coordenou a elaboração das *Orientações* para a sociologia, comenta que elas sugerem esses recortes como opções aos professores na elaboração da proposta curricular e específica, em outros termos, o que significa cada recorte proposto, na produção da mediação pedagógica esperada, oferecendo um certo marco para a avaliação da performance docente:

1) o nível teórico – a teoria social como modelo explicativo ou compreensivo da realidade e não sua hipótese; 2) o nível conceitual – os conceitos como sendo elementos da linguagem sociológica, entendendo-se as teorias como discursos sobre a realidade; 3) o nível temático – o empírico, a realidade concreta imediata. O que quisemos por em relevo

foi que a tendência predominante à escolha da perspectiva temática deveria levar em conta a necessidade das mediações, os níveis teórico e conceitual, condição para que a aula saísse da conversa de botequim, do senso comum, do puro exercício da discussão e exposição de opiniões e assumisse um caráter escolar efetivo: fundamentada, crítica, elaborada, contribuindo para uma maior racionalização sobre o mundo; permitindo ao aluno fugir ao aparentemente caótico, mas compreendendo sua inteligibilidade, garantida pelo domínio de uma nova linguagem, de argumentos e esquemas explicativos, criando um elo entre a ciência e a consciência de si e do mundo. (2012: 40-41)

Bem se percebe, a esse respeito que os recortes são uma tentativa de construir um referencial para o discurso da sociologia escolar e, como tal, não são a única possibilidade. Por outro lado, os recortes se inscrevem num discurso que disciplina e autoriza, avalia e reconhece competências vinculando formação teórica e mediação pedagógica. Subjacente à experiência da disciplina “Teoria Sociológica”, como apresentada acima, está uma admissão provisória da razoabilidade da proposta (de priorizar os recortes, sem perder a “mediação” dos conceitos e teorias), ao mesmo tempo em que se estimula continuamente alunos e alunas do MPCs ao exercício reflexivo, crítico e criativo dessa *construção*: os próprios temas não estão prontos e não são a realidade empírica, concreta, imediata, porque não são simplesmente dados, porque são historicamente produzidos, porque se tornam pertinentes ou relevantes contextualmente, porque são definidos no contexto de negociações e disputas curriculares, teóricas e políticas (seja no campo da política educacional, seja no das disputas inter-disciplinares, seja no das lutas sociais que sobre elas incidem).¹³

3. Notas sobre uma experiência de formação continuada sobre o lugar e o uso da teoria sociológica

Como a experiência da disciplina “Teoria Sociológica”, do núcleo obrigatório do currículo do MPCs, pode ser avaliada à luz dos objetivos do curso, do marco normativo para o Ensino Médio, da resposta dos alunos e alunas das quatro turmas com que se trabalhou até aqui? Este é um terreno escorregadio e arriscado, pois aqui se trata de uma avaliação limitada por espaço, não-sistemática, realizada por apenas uma das partes envolvidas, baseada em um número reduzido de discentes e por demais próxima da experiência para permitir níveis rigorosos de abrangência e isenção. Mas creio ser melhor correr o risco.

Um primeiro ponto diz respeito ao desnível discente, de partida, em termos de conhecimento prévio da teoria sociológica, da história das ciências sociais e dos debates recentes sobre o ensino da sociologia escolar. Aqui vale a distinção entre professoras de sociologia sem formação inicial na área e licenciadas em sociologia/ciências sociais. Particularmente num contexto em que a proposta curricular da teoria sociológica remete a autores não estudados anteriormente e frequentemente ausentes dos livros didáticos. O enfoque fundamentalmente *temático* que a maioria dos discentes do MPCs parece seguir em sua prática docente – à base de uma escolha *ad hoc* de quais sejam os temas e de qual sua relevância imediata – também cria dificuldades para acompanhar o estilo e ritmo da discussão, exigindo deles que caminhem uma segunda milha para alcançar seus colegas licenciados ou com formação

¹³ Como pano-de-fundo a esta discussão, remeto-me ao trabalho de colegas que têm trabalhado com o tema das *políticas de currículo* como práticas discursivas e não apenas como questões técnicas (cf. Lopes 2008; Lopes e Macedo 2011; Macedo 2014; Cunha 2015).

prévia em ciências sociais. Na experiência da disciplina no MPCs, percebo uma clara questão de compreensão dos textos (e, portanto, de discernimento do que é principal e acessório nos mesmos, bem como do que são pistas “intuitivas” interessantes que as leituras ofereceriam), não tanto por serem inacessivelmente complexos, mas por serem desconhecidos e representarem um estilo de argumentação muito diferente daquele a que as docentes estão acostumadas na sala de aula. Via de regra, a diminuição deste hiato entre os dois grupos de discentes e a proposta da disciplina tem acontecido, mas o custo parece ser elevado para os que começam com menor familiaridade com o campo. Mais preocupante é a identificação de semelhante desnível entre alguns licenciados em ciências sociais que chegam ao programa de mestrado, o que levanta questões sobre o tratamento da teoria sociológica em sua formação inicial. Aqui, o problema de compreensão também existe e, em alguns casos isolados, é de igual monta, particularmente onde não teria havido, na licenciatura, acesso a determinados textos e/ou autores/as.

Em segundo lugar, há uma dupla acomodação requerida das discentes no que se refere ao que se espera de uma formação em nível de mestrado (o fato de ser profissional é imaterial aqui) e o que se espera ser a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Em outras palavras, se o parágrafo anterior se refere ao esforço rumo à “sólida formação teórica” esperada nas Diretrizes Curriculares de 2013 (reiterando o I PNE), a questão da aplicação nos leva diretamente à segunda exigência, desta vez das Orientações Curriculares de 2006, quanto à “mediação pedagógica”. A dupla acomodação é a seguinte:

(a) as discentes precisam ser expostas a um nível de *acesso* às teorias (na verdade, não existe *uma* teoria sociológica, este é apenas o *nome* de um campo subdisciplinar) e de *reflexão* sobre elas, que as coloque num patamar de maior familiaridade com as *opções* teóricas – extremamente diversas e não facilmente convergentes – e de *aprofundamento* de seu conhecimento delas;

(b) as discentes precisam não simplesmente ser estimuladas ou cobradas a fazerem a “tradução” ou “transposição”, mas adquirirem *novos recursos didáticos* para fazer e desenvolverem sua *criatividade* para desenhar estratégias de ensino.

Esta dupla acomodação foi um princípio subjacente central no desenho e redesenho da proposta que vimos experimentando no MPCs. Ela se materializa numa deliberada escolha quanto à seleção de leituras e à experimentação com recursos alternativos (que não sejam puras técnicas, assimiláveis de modo instrumental e não-reflexivo, mas adequadas ao que se pretende ensinar). De um lado, optamos por um grande leque de autores/as e textos, selecionados em função dos temas de cada sessão, mas de modo representativo do debate teórico naquele aspecto. Também optamos por uma carga de leitura exigente – dois a três textos por sessão – e indicações de leituras recomendadas para cada sessão e de uma lista de leituras complementares para a disciplina como um todo. Nunca esperamos que as discentes leiam tudo, nem mesmo as leituras obrigatórias (o compromisso é que pelo menos uma das leituras seja feita, mas realizamos atividades em grupo, em sala de aula, que exigem que leiam ao menos algumas páginas de mais de um texto). Entendemos que esta estruturação curricular ao menos oferece um programa de leitura que pode ser seguido a qualquer momento doravante, os textos (disponibilizados via plataforma Moodle) servindo também como referências de consulta para outras disciplinas do mestrado, a elaboração do trabalho

de conclusão e a própria prática docente. Há sempre reclamações discentes sobre essa “sobrecarga”, mas esta é uma questão inegociável da proposta, tendo em vista a flexibilidade com que encaramos efetivamente o manuseio imediato desses textos nas aulas de Teoria Sociológica.

Já em relação à questão dos recursos e da experimentação, como de resto também para a questão da leitura acima apontada, estamos sempre premidos pelo tempo (a carga horária da disciplina, de 45h, e o tempo limitado fora da sala de aula – a maioria mantém compromissos docentes, além das demais disciplinas cursadas no mesmo semestre). Mas é preciso tentar. Assim, em todas as edições da disciplina há uma indução em quase todas as aulas, após a discussão dos textos e do tema da sessão, para que as discentes discutam em grupo e definam formas de apresentar algum aspecto do que acabaram de discutir – segundo qualquer dos recortes indicados pelas Orientações ou combinando-os – e pequenas tarefas são ocasionalmente solicitadas para postagem no Moodle. Todo este esforço é parte do componente avaliativo “participação em sala de aula”.

Mas não ficamos aí. Nas três primeiras edições, como já foi mencionado, foi proposta a elaboração de um portfólio eletrônico (em formato wiki). Esta experiência gerou produtos com qualidade variável (em termos de design e de conteúdo). Muitas discentes têm dificuldades com os suportes digitais (das apresentações em Powerpoint ou outro software, ao Moodle e muito mais em relação ao portfólio/wiki). Embora o design e o conteúdo sejam critérios de avaliação, priorizei o segundo (em atenção à primeira exigência – formação teórica), em relação ao segundo (em atenção à segunda exigência – mediação pedagógica), porque o conjunto (portfólio ou wiki) já representa por si uma demonstração da segunda exigência.

Cresceram ano a ano minhas dúvidas se a proposta de utilização de páginas wiki individuais tenha sido a melhor opção. Daí, resolvi mudar de estratégia na quarta versão da disciplina, e propus a construção coletiva de uma única página wiki. No momento da escrita, a dificuldade tem sido para os/as discentes definirem uma proposta comum, particularmente porque a saída de apenas agregar contribuições individuais está fora de questão, não é uma opção aceitável. O pequeno número de alunos/as nesta turma recomenda um único produto para toda a turma, mas dependendo do número, poderíamos fazer mais de uma wiki, em grupo. Assim, a questão não é o número de wikis, mas o número de participantes em cada turma. Continuo convencido de que o recurso tem grande potencial, inclusive por envolver um pouco da fascinação tecnológica que apela tanto a adolescentes e jovens na cultura cibernética de massas contemporânea e por poder ser publicamente disponibilizada, em seguida, e atualizada indefinidamente. E há várias alternativas gratuitas de construção e hospedagem de wikis para fins educacionais, o que desarma qualquer argumento de custos.

Um aspecto muito importante para a proposta do MPCS, que ajuda a articular mais organicamente as duas exigências, é o da *pesquisa como método de ensino*. Isto é mais facilmente reconhecido do que realizado. No caso da disciplina Teoria Sociológica, a pesquisa é parte inseparável da proposta de mediação pedagógica, já que o portfólio, ou a wiki coletiva, são suportes para a apresentação de resultados de pesquisa, ainda que simplificada, já que não se tratam de projetos de pesquisa em sentido estrito. Tampouco se trata de listas de links externos. Nos dois casos, exige-se

tratamento dos objetos incluídos, na forma de análise e indicações de uso pedagógico dos mesmos. De qualquer modo, o suporte não faz sentido como proposta de mediação se não exigir estudo e um esforço de apresentação tanto de um saber adquirido como de uma forma de comunicar.

A questão fundamental aqui é que a mediação pedagógica requer estratégias deliberadas e custosas. Nada é automático, simples ou direto. Este é o terreno por excelência que distingue o momento da produção do conhecimento e o momento de sua *circulação com vistas à aprendizagem*. A mediação não pode ser entendida como mera simplificação da linguagem ou exigência de reflexividade e criatividade. Também não pode ser transferida ao suporte técnico utilizado – nem celulares, nem tablets, nem filmes ou músicas fazem o “truque” por si sós. A aplicação é uma combinação de conhecimento, capacidade analítica (dos textos mas também da situação vivida no dia-a-dia da sociedade e do contexto de sala de aula), pesquisa ativa de recursos didáticos apropriados e estratégia pedagógica (é preciso saber por quê fazer, para quê e como).

Vi poucos exemplos de gente que já chega pronta pra briga! Nem eu mesmo me considero exemplo. Mas uma percepção menor que trago dessas experiências é a de que a criatividade precisa acompanhar o conhecimento acumulado e desafiar a prática sedimentada na sala de aula. A tentação do menor esforço – entrar direto com exposições de conceitos e teorias; fazer momentos de discussão da “realidade concreta” sem acompanhá-los por introdução de conteúdos e raciocínios *sociológicos/científico-sociais*; usar recursos audiovisuais ou aplicativos como centro das atividades – pode ser compreensível, mas é inviabilizadora da contribuição real da sociologia como componente curricular.

Em terceiro lugar, outra limitação que percebo no que pude conduzir até aqui é que supomos para todos os efeitos práticos a *presença* da sociologia na proposta curricular da escola e o desenho pedagógico restrito à *sala de aula de sociologia*. Não enfrentamos ainda, na disciplina Teoria Sociológica, o desafio da *construção transversal* de projetos com outras disciplinas escolares – quer no cenário da permanência da sociologia no currículo quer no cenário recente de seu desaparecimento como disciplina autônoma e sua transformação em “conteúdos transversais”. De um lado, creio que é seguro dizer que não contávamos com o segundo cenário até fins de 2016, quando a medida provisória do ensino médio foi lançada. Nisso, há que continuar resistindo e lutando para neutralizar seus piores efeitos em cada sistema de ensino. De outro lado, o esforço de construção de um marco rico, diversificado, mas bem embasado em conhecimento teórico e competência prática ainda está longe de chegar a um termo aceitável.

Mas talvez apostar mais em estratégias de transversalidade possa encurtar alguns caminhos para as professoras de sociologia. Primeiro, o caminho de experimentar com um terreno de atuação *descentrado*, para impedir o total ofuscamento da contribuição que a sociologia pode trazer ao ensino médio e à educação básica (sim, porque nessa vertente da transversalidade nada impede que ela se estenda ao ensino fundamental como um todo). Depois, o caminho de sensibilizar professores que já nem precisarão sair da zona de conforto de suas disciplinas não-sociológicas para que mantenham viva a contribuição particular e indispensável que o discurso sociológico traz à compreensão dos fenômenos histórico-sociais (em todas as áreas do conhecimento!) e à formação ético-política de cidadãos críticas, solidárias e participativas.

A resistência mencionada acima me sugere algo que está muito além de qualquer contribuição direta de uma disciplina ou mesmo de todo um programa de formação continuada como o MPCS: a luta no âmbito dos *sistemas de ensino estaduais*, para assegurar uma inserção digna para a sociologia, de preferência como disciplina, mesmo nas condições pós-aprovação da reforma do ensino médio. Impedir que prevaleça a *ausência* da disciplina como componente curricular e que ela seja varrida para a vala comum dos “conteúdos transversais” a critério de docentes de outras disciplinas (num cenário em que é seguro dizer que a grande maioria das docentes não saberão oferecer, se o desejarem, mais do que simplificações ou jargões pseudossociológicos).¹⁴

A experiência da disciplina Teoria Sociológica e a admissão da dupla exigência dos marcos normativos do ensino médio em era de “flexibilização” e “diversidade” ao menos tem a recomendar que ficaremos no pior dos mundos caso prevaleça a nova proscricção da Sociologia escolar: professoras incompetentes quanto ao saber sociológico, ignorando os “recortes” sociológicos na abordagem de conteúdos curriculares que não podem ser bem compreendidos fora de um referencial inter- ou transdisciplinar, e coordenadoras pedagógicas ou diretoras insensíveis, crendo que podem dispor de “notório saber” para driblar a necessidade de cientistas sociais nas escolas do ensino médio. Resultado: arremedo de conhecimentos científicos e reflexão séria apresentados a adolescentes e jovens em preparação para a vida adulta do trabalho e da cidadania¹⁵. Matéria para uma militância reforçada.

Por fim, creio que o esforço para *descanonizar* a disciplina é altamente promissor e tem sido recebido com bastante interesse pelas discentes. Isto se dá, no caso em discussão, de várias maneiras complementares:

- (a) em termos de colocar a tríade clássica (Marx-Durkheim-Weber) *em pé de igualdade* com outras contribuições, contemporâneas a eles ou a nós. Não se trata de depreciar estes clássicos, que continuam a oferecer não apenas marcos narrativos para novas análises, mas acuidade analítica para temas atuais. Trata-se de reconhecer a historicidade tanto de sua obra quanto dos processos pelos quais foram “totemizados”;
- (b) trata-se, portanto, de *descentrar* o cânon sociológico, e mostrar às alunas a variedade de formas como a obra de diferentes autoras pode ser utilizada, tanto na apresentação das teorias gerais que venham a propor como na sua exploração desagregada (via conceitos) ou transversalizada em temas;

14 Um trabalho de um de nossos egressos no MPCS enfrentou a questão da construção curricular e da prática docente em escolas públicas de Pernambuco, mostrando como a gravidade do problema já se colocava mesmo no contexto da obrigatoriedade curricular da sociologia (Menezes 2015).

15 Aplica-se aqui ainda mais gravemente o que argutamente Meucci conclui ao examinar os livros didáticos de sociologia: “Ainda que os autores dos livros didáticos reivindicem formalmente este estatuto ao caracterizar o pensamento científico e diferenciá-lo do senso comum e do pensamento religioso (síntese em geral apresentada nos primeiros capítulos do livro) e ao demonstrar alguns dos dilemas teóricos e metodológicos de seus autores clássicos, a atitude científica de dúvida radical seguida da racionalização, o esforço de perscrutar um mesmo objeto sob diferentes olhares, não é propriamente levado a efeito.

“Nesse sentido, a mediação didática fica comprometida de modo decisivo. Metáforas simplórias, quase infantis não se originam apenas da dificuldade de calibrar a linguagem, mas de um ponto de partida original que não favorece nem está efetivamente disposto a favorecer a reflexão. O efeito mais notável disso é que mundo do aluno é artificialmente aproximado da teoria sociológica para, tão simplesmente, ilustrar os conceitos.” (2012: 70)

(c) trata-se de *descolonizar* a sociologia, valorizar a produção sociológica alternativa e crítica do Sul, não pela atribuição ingênua, quando não fatualmente falsa, de uma originalidade absoluta ou de maior adequação à realidade local (brasileira ou latino-americana), mas pela identificação e reforço de gestos *glocalizantes*, isto é, de construção de articulações entre local e global. Aqui, trabalhar junto com as professoras de inglês e espanhol permitiria realizar interessantes projetos de leitura e tradução com alunos e alunas do ensino médio, porque essas fontes descolonizadoras ainda não estão amplamente traduzidas em português, não fazem parte dos currículos da formação inicial de muitos cursos de ciências sociais e ficam assim inacessíveis a professoras e alunas. Um desperdício da experiência, parafraseando livremente Boaventura Santos.

Referências

Alexander, Jeffrey (1999) "A importância dos clássicos", in Giddens, Anthony; Turner, Jonathan (orgs.) *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp, p. 23-89

Brasil. Ministério da Educação (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB

_____. (2013) *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC-SEB-DICEI

Connell, Raewyn (2012) O Império e a criação de uma ciência social, *Contemporânea*, 2(2): 309-336, julho-dezembro

Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da (2015) Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo, *Currículo sem Fronteiras*, 15(3): 575-587, setembro/dezembro

Derrida, Jacques (1995) "A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas", in *A escritura e a diferença*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva

Domingues, José L. et alli (2000) A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública, *Educação & Sociedade*, XXI(70), abril

Lopes, Alice Casimiro (2008) *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ

_____; Macedo, Elizabeth (2011) *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez

Macedo, Elizabeth (2014) Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação, *Revista e-curriculum*, 12(3): 1530-1555, outubro/dezembro

Menezes, Victor Cezar Rodrigues de (2015) *A Teoria Sociológica nos planos de curso de Sociologia da Rede Estadual de Pernambuco (GRE- Garanhuns)*. Dissertação de mestrado. Recife: Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio-Fundação Joaquim Nabuco

Meucci, Simone (2012) "Notas para um balanço crítico da produção recente dos livros didáticos de sociologia no Brasil", in Oliveira, Luiz Fernando (org.) *Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. S/l., p. 66-73. Disponível em http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35876333/ENSINO_DE_SOCIOLOGIA_desafios_teóricos_e_pedagógicos_para_as_Ciências_Sociais..pdf. Acesso em 03/04/2017

Moehlecke, Sabrina (2012) O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações, *Revista Brasileira de Educação*, 17(49): 39-58

Moraes, Amaury César (2012) "Formação de professores de sociologia do ensino médio: para além das dicotomias", in Oliveira, Luiz Fernando (org.) *Ensino de Sociologia: desafios teóricos e*

pedagógicos para as ciências sociais. S/l., p. 32-42. Disponível em http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35876333/ENSINO_DE_SOCIOLOGIA_desafios_teoricos_e_pedagogicos_para_as_Ciencias_Sociais..pdf. Acesso em 03/04/2017

MPCS (2015) *Relatório de Gestão do Mestrado Profissional em Ciências Sociais (MPCS) – 2015*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, mimeo, 47 pp.

Observatório do PNE (2017a) Metas do PNE. 15 - Formação de Professores, *Observatório do PNE*. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso em 10/05/2017

Observatório do PNE (2017b) Metas do PNE. 16 – Formação Continuada e Pós-Graduação, *Observatório do PNE*. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados/indicadores>. Acesso 10/05/2017

Oliveira, Amurabi; Cigales, Marcelo Pinheiro (2015) A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015, *Ciências Sociais Unisinos*, 51(3): 279-289, setembro-dezembro

Plataforma Sucupira (2017) *Fundação Joaquim Nabuco – Ciências Sociais para o Ensino Médio. Histórico e contextualização do programa*. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.xhtml>. Acesso 03/05/2017