

# ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

## *Ciências Humanas e suas Tecnologias*

FILOSOFIA • GEOGRAFIA • HISTÓRIA • SOCIOLOGIA



Volume 3

# ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

**Volume 1:** Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

**Volume 2:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

**Volume 3:** Ciências Humanas e suas Tecnologias

---

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 3)

ISBN 85-98171-44-1

1. Conteúdos curriculares. 2. Ensino médio. 3. Filosofia. 4. Geografia. 5. História. 6. Sociologia. I. Brasil. Secretaria de Educação básica.

CDU 371.214.12

CDU 373.512.14

---

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

# ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

*Ciências Humanas e  
suas Tecnologias*



BRASÍLIA  
2006

## **Secretaria de Educação Básica**

### **Departamento de Políticas de Ensino Médio**

#### **Equipe Técnica do DPEM**

Alípio dos Santos Neto  
Maria de Lourdes Lazzari  
Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz  
Marlúcia Delfino Amaral  
Mirna França da Silva de Araújo  
Pedro Tomaz de Oliveira Neto

#### **Projeto Gráfico**

Eduardo Meneses | **Quiz Design Gráfico**

#### **Revisão de Textos**

Liberdade de Expressão  
Lunalva da Conceição Gomes – DPEM/SEB/MEC  
PROSA Produção Editorial Ltda  
TDA Desenho e Arte

---

Tiragem: 120.041 exemplares

---

## **Ministério da Educação**

### **Secretaria de Educação Básica**

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 500  
CEP: 70.047-900 Brasília – DF  
Tel. (061) 2104-8010 Fax: (61) 2104-9643  
[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

## **Carta ao Professor**

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos.

Para garantir a democratização do acesso e as condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio –, o governo federal elaborou a proposta do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Fundeb foi construída com a participação dos dirigentes das redes de ensino e de diversos segmentos da sociedade. Dessa forma, colocou-se acima das diferenças o interesse maior pela educação pública de qualidade.

Entre as várias ações de fortalecimento do ensino médio destacam-se o Prodeb (Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica) e a implementação do PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio). A Secretaria de Educação Básica do MEC passou a publicar ainda livros para o professor, a fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula.

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica.

A formação inicial e continuada também passa a ser oferecida em parceria com as Secretarias de Educação e instituições de ensino superior para a formação

dos professores, com a implantação do Pró-Licenciatura, do ProUni (Programa Universidade para Todos) e da Universidade Aberta do Brasil.

Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente. Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado. Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino.

**Ministério da Educação**

**Secretaria de Educação Básica**

## **Apresentação**

Os atuais marcos legais para oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira.

Dois aspectos merecem destaque.

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35)

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

O grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo.

Ao se tratar da organização curricular tem-se a consciência de que a essência da organização escolar é, pois, contemplada. Por outro lado, um conjunto de questões emerge, uma vez que o currículo traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica. A primeira afirma o valor histó-

rico e social do conhecimento; a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos.

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar.

Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas.

A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente.

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio.

A elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores iniciou em 2004. Desde então, definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores para alcançar uma produção final que respondesse a necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem.

Para dar partida a essa tarefa, constituiu-se um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, objetivando traçar um documento preliminar que suscitasse o debate sobre conteúdos de ensino médio e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo.

Na elaboração de material específico para cada disciplina do currículo do ensino médio, o grupo procurou estabelecer o diálogo necessário para garantir a articulação entre as mesmas áreas de conhecimento.

A publicação do documento preliminar ensejou a realização de cinco Seminários Regionais e de um Seminário Nacional sobre o Currículo do Ensino Médio. A pauta que orientou as reuniões tratou da especificidade e do currículo do ensino médio, tendo como referência esse documento.



A análise dessa produção contou com representantes das Equipes Técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, com professores de cada estado participante e, em alguns casos, com a representação de alunos.

Após os seminários, deu-se início ao processo bastante intenso de consolidação das análises e considerações levantadas nos debates e à apresentação do trabalho a demais professores-pesquisadores para leitura crítica do resultado alcançado.

Assim, este documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional. O próprio processo, envolvendo diferentes representações e focos de análise, indica a natureza do texto cujo resultado está aqui apresentado. Isto é, um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular.

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito.

O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula.

É oportuno lembrar que os debates dos diferentes grupos manifestaram grandes preocupações com as bases materiais do trabalho docente. Certamente a situação funcional da equipe escolar, envolvendo jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, tem um peso significativo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento. O documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho.

A Secretaria de Educação Básica, por meio do Departamento de Políticas de Ensino Médio busca incentivar, com esta publicação, a comunidade escolar para que conceba a prática cotidiana como objeto de reflexão permanente. Somente assim, se encontrará um caminho profícuo para a educação.



# Ciências Humanas e suas Tecnologias

## Sumário

### CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA

---

Introdução	15
1 Identidade da filosofia	21
2 Objetivos da filosofia no ensino médio	28
3 Competências e habilidades em Filosofia	29
4 Conteúdos de filosofia	34
5 Metodologia	36
Referências bibliográficas	40

### CONHECIMENTOS DE GEOGRAFIA

---

Introdução	43
1 Saberes e experiências do ensino de Geografia	44
1.1 Objetivos da Geografia no Ensino Médio	44
1.2 O papel do professor de Geografia no contexto do mundo atual	46
1.3 O projeto político-pedagógico da escola e a Geografia	48
2 O ensino de geografia: uma combinação entre conceitos e saberes	49
2.1 Sobre Conteúdos e Metodologias no Ensino da Geografia	49
2.2 Os conceitos estruturantes para o ensino de Geografia	52
3 Estabelecendo conexões entre conceitos e conteúdos	54
3.1 Por que pensar em eixos temáticos?	55
3.2 Os eixos temáticos: a articulação entre os conceitos e os conteúdos	56
4 Avaliação	60
Referências Bibliográficas	61

### CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA

---

Introdução	65
1.2 O currículo do ensino médio e a disciplina história	66
2 A história no ensino médio	70
2.1 Questões de conteúdo	70
2.1.1 História	72
2.1.2 Processo histórico	73
2.1.3 Tempo ( <i>temporalidades históricas</i> )	74

2.1.4	Sujeitos históricos	75
2.1.5	Trabalho	75
2.1.6	Poder	76
2.1.7	Cultura	77
2.1.8	Memória	78
2.1.9	Cidadania	79
2.2	Questões metodológicas	80
3	Perspectivas de ação pedagógica	84
3.1	A seleção e a organização dos conteúdos	84
3.1.1	A seleção dos conteúdos	86
3.1.2	Diversidade na apresentação dos conteúdos.	87
3.2	Construção e uso dos conceitos e dos procedimentos no processo de ensino-aprendizagem	90
3.3	O projeto político-pedagógico da escola e o ensino de História	92
4	Referências bibliográficas	94

## **CONHECIMENTOS DE SOCIOLOGIA**

---

	Introdução	101
1	A Sociologia no ensino médio	115
1.1	Pressupostos metodológicos	116
1.2	A pesquisa sociológica no ensino médio	125
1.2.1	Práticas de ensino e recursos didáticos	127
2	À guisa de conclusão	131
	Referências Bibliográficas	132

**CONHECIMENTOS  
DE FILOSOFIA**

**Consultores**

Antonio Edmilson Paschoal

João Carlos Salles Pires da Silva

**Leitores Críticos**

Ethel Menezes Rocha

Moacyr Ayres Novaes Filho

Pedro Tomaz de Oliveira Neto

## INTRODUÇÃO

---

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquietações metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia. Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas.

Situação análoga foi detectada em outras instâncias de discussão pública e mobilização social, como o evidenciam, por exemplo, os debates relativos à conduta de veículos de comunicação, tais como televisão e rádio. Ainda que, na grande maioria dos casos, não se possa falar de uma conceituação rigorosa, não se pode ignorar que nessas discussões estão envolvidos temas, noções e critérios de ordem filosófica. Isso significa que há uma certa demanda da sociedade por uma linha de reflexão que forneça instrumentos para o adequado equacionamento de tais problemas. Uma prova disso é que mesmo a grande mídia não se furta ao aproveitamento dessas oportunidades para levar a público debates de idéias no nível filosófico, ainda que freqüentemente de modo superficial ou unilateral.

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e hu-

manos. Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento.

Considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei nº 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990 (Lei nº 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Assim, a idéia de rediscutir os parâmetros curriculares para a disciplina traz novo fôlego para a sua consolidação entre os componentes curriculares do ensino médio, e, com eles e outras iniciativas, a filosofia pode e deve retomar seu lugar na formação de nossos estudantes.

Respeitada a diversidade própria dos níveis de ensino, vemos desenhar-se, sem solução de continuidade e em todo o país, um padrão elevado e comum tanto para o ensino de Filosofia como para a formação de docentes, superando-se progressivamente a antiga objeção de que por ausência de profissionais qualificados seria desastrosa a introdução da Filosofia no ensino médio. Aqui, entre outros motivos, a qualificação desejada para nossos profissionais decorre, em grande medida, da ampliação e da melhoria dos cursos de graduação e da clara ampliação da rede de pós-graduação, com a existência de quase trinta programas de pós-graduação em Filosofia em todo o país.

Um ponto central, cuja relevância talvez escape a áreas que já o têm resolvido, é a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Muitas das ambigüidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) anteriores resultam da indefinição, que consiste em apontar a necessidade da Filosofia, sem oferecer-lhe, contudo, as adequadas condições curriculares. A afirmação da obrigatoriedade, inclusive na forma da lei, torna-se essencial para qualquer debate interdisciplinar, no qual a Filosofia nada teria a dizer, não fora também ela tratada como disciplina, ou



seja, como conjunto particular de conteúdos e técnicas, todos eles amparados em uma história rica de problematização de temas essenciais e que, por conseguinte, exige formação profissional específica, só podendo estar a cargo de profissionais da área. Caso contrário, ela se tornaria uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados. Cabe insistir na centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas. Com efeito, não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias, mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, desse modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes.

Como sabemos, uma simples didática (mesmo a mais animada e aparentemente crítica) não é por si só filosófica. Não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferên-

A Filosofia cumpre, afinal,  
um papel formador,  
articulando noções  
de modo bem mais  
duradouro...

cia, contínua. Isto é, pois, parte essencial desta discussão. Ser capaz de valer-se de elementos do cotidiano pode tornar rica, por exemplo, uma aula de Física, mas não torna um discurso sobre a natureza uma aula de Física, no sentido disciplinar que estamos dispostos, coletiva e institucionalmente, a reconhecer. Da mesma forma,

a utilização de valorosos materiais didáticos pode ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, inclusive ao cotidiano do estudante, mas a simples alusão a questões éticas não é ética, nem filosofia política a mera menção a questões políticas, não sendo o desejo de formar cidadãos o suficiente para uma leitura filosófica, uma vez que tampouco é prerrogativa exclusiva da Filosofia um pensamento crítico ou a preocupação com os destinos da humanidade. Com isso, a boa formação em Filosofia é, sim, condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica.

Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os verdadeiramente úteis. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações. Por isso mesmo, compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que

lhe é próprio. Nesse sentido, propõe-se um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina, apontando ademais que deva ser ministrada em mais de uma série do ensino médio. Não desconhecemos, porém, que essas questões envolvem diferenças regionais e são subordinadas a distintas correlações políticas, de sorte que deixamos essa proposição como um horizonte a ser considerado nas formulações dos diversos projetos pedagógicos.

Outra decorrência da obrigatoriedade da Filosofia é, por conseguinte, uma reflexão sobre sua especificidade e seus pontos de contato com outras disciplinas, cabendo ressaltar que, a nosso juízo, a Filosofia não se insere tão-somente na área de ciências humanas. A compreensão da Filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica. Da mesma forma, pela própria valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, verifica-se a possibilidade de estabelecer proveitoso intercâmbio com a área de linguagens. Além de contribuir para a integração dos currículos e das outras disciplinas, a afirmação da Filosofia como componente curricular do ensino médio traz à tona questões inerentes à própria disciplina, tais como: a concepção teórica do ensino de Filosofia como Filosofia; as abordagens metodológicas específicas; e, sobretudo, os conteúdos que podem estruturar o ensino.

... a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível.

Os PCN vigentes para a disciplina, assim como os anteriores, sofrem da ambigüidade que pretenderam curar e muitas vezes oscilam entre enunciar pouco e enunciar excessivamente. Assim, ao lado de uma cautela excessiva, podemos encontrar passos por demais doutrinários que terminam por roubar à Filosofia um de seus aspectos mais ricos, a saber, a multiplicidade de perspectivas, que não deve ser reduzida a uma voz unilateral. Mostrou-se, pois, necessária uma reformulação que evite imposições doutrinárias, mesmo quando resultantes das melhores intenções. Um currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o professor que tem suas posições, nem impedir que ele as defenda. Essa honestidade é inclusive condição de coerência. Ao mesmo tempo, a orientação geral em um currículo de Filosofia pode tão-somente ser filosófica, e não especificamente kantiana, hegeliana, positivista ou marxista. A cautela filosófica é ainda mais necessária nesse nível de ensino, no qual posturas por demais

doutrinárias podem sufocar a própria possibilidade de diálogo entre a Filosofia e as outras disciplinas, cabendo sempre lembrar que as tomadas de posições, mesmo as politicamente corretas, não são ipso facto filosoficamente adequadas ou propícias ao ensino.

Nesse debate, a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível. Afastou-se assim tudo que nesse termo possa sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, ressaltando-se, primeiro, que a definição de competência não pode ser exterior à própria disciplina, e, segundo, que a competência pode realizar-se no interesse de contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica. Nesse sentido, o currículo desejado se articula com o perfil de profissional que deve ser formado nos cursos de graduação em Filosofia, cujas habilidades e competências são bem definidas em documento da comissão de especialistas no ensino de Filosofia da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação.

Essas considerações iniciais reproduzem, em parte, o Relatório das Discussões sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, resultante de uma série de seminários regionais e de um seminário nacional realizados em 2004 sob a coordenação do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse texto é uma das peças institucionais que subsidiam o presente documento, dando-lhe as coordenadas, em conjunto com o texto Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia<sup>1</sup> e a Portaria das Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2005 para a Área de Filosofia.<sup>2</sup>

O processo de redação deste documento coincidiu com um novo quadro institucional para a disciplina Filosofia. Em primeiro lugar, os cursos de graduação em Filosofia passaram a ser submetidos à avaliação institucional, tendo sido nomeada uma comissão para elaborar os critérios para a futura elaboração de provas para o Enade 2005 da área de Filosofia. Os trabalhos dessa comissão certamente contribuíram para o amadurecimento das discussões sobre a composição da disciplina para o ensino médio, na medida em que se afirmaram algumas posições acerca da graduação e das competências esperadas do profissional formado nos cursos de licenciatura em Filosofia. A primeira decisão importante

---

<sup>1</sup> As Diretrizes foram elaboradas para o MEC-SESu por uma comissão de especialistas de ensino de Filosofia, composta pelos professores Álvaro Valls (Unisinos), Nelson Gomes (UnB) e Oswaldo Giacoia Júnior (Unicamp).

<sup>2</sup> A elaboração da portaria contou com apoio de comissão composta pelos professores Alfredo Carlos Storck (UFRG), Antonio Edmilson Paschoal (PUC-PR), Ethel Menezes Rocha (UFRJ), João Carlos Salles Pires da Silva (UFBA), Milton Meira do Nascimento (USP) e Nelson Gonçalves Gomes (UnB).

da comissão foi a de não separar, no momento da avaliação, o bacharelado e a licenciatura em Filosofia, uma vez que, como bem rezam as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia, “ambas as habilitações devem oferecer substancialmente a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade, com uma sólida formação de História da Filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e a reflexão crítica da realidade social em que se insere”. Em segundo lugar, decidiu-se que a avaliação de cursos de graduação em Filosofia deve tomar como eixo central o currículo mínimo composto pelas cinco matérias básicas: História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Filosofia Geral: Problemas Metafísicos. Enfatizando o papel da história da filosofia e das demais disciplinas básicas, a comissão indicou os pontos centrais da avaliação do profissional que irá atuar com a citada disciplina. Com isso, concorda-se com a posição expressa nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia de que o elenco de tais disciplinas tem permitido aos melhores cursos do país um ensino flexível e adequado.

Ao lado disso, tomam corpo em todo o país as discussões acerca da formação do professor de Filosofia no ensino médio, especialmente em função dos impactos causados nos cursos de graduação pela nova legislação para as licenciaturas (CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9). A nova legislação estabelece, em seu Artigo 1º, 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado. Tendo em conta as dificuldades de se integralizar tal carga horária sem perder de vista a formação básica em conteúdo e a qualidade da formação do profissional da área (formação que não deve diferenciar, substancialmente, sob esse aspecto, o bacharel e o licenciado), é possível afirmar que a preparação específica de atividades e a seleção de material didático para o ensino médio podem e devem ser consideradas quando da integralização curricular, orientando as atividades práticas previstas tanto em oficinas de pesquisa e produção de material didático como em sua aplicação durante o estágio supervisionado.

Portanto, o presente documento busca sistematizar os resultados de uma ampla discussão em curso na área de Filosofia, desde a caracterização da disciplina até a preparação do profissional que irá atuar com ela, oferecendo subsídios para a definição de temas e conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático a ser confeccionado. Ao evitar estabelecer de antemão os conteúdos ou uma linha a ser seguida e enfatizar ainda a especificidade da Filosofia em relação às outras disciplinas, bem como a necessidade de um ensino de qualidade no ensino médio, destaca-se o respeito tanto ao profissional da área com as peculiaridades

ridades de sua formação quanto ao caráter plural e diverso da Filosofia. Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador.

## 1 IDENTIDADE DA FILOSOFIA

---

A pergunta acerca da natureza da filosofia é um primeiro e permanente problema filosófico. Não podendo ser solucionado aqui mais que parcialmente (nem devendo ser solucionado integralmente em nenhum lugar), cabe-nos, porém, a tarefa de delinear alguns elementos para uma contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no ensino médio. Tomando-se como ponto de partida o já mencionado Inciso III do § 1º do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), no qual se afirma que o educando ao final do ensino médio deve demonstrar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, faz-se necessária alguma compreensão, mesmo provisória e descritiva, do que se pode entender por “Filosofia”, de modo que, em seguida, a possamos também relacionar com uma possível compreensão do termo “cidadania” e seu importante exercício.

O termo “Filosofia” recobre muitos sentidos, mesmo em sua prática pro-

... a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão.

fissional. Em certa medida, contra uma ingênua cobrança lógica de univocidade, a ambigüidade não é, em seu caso, um malefício, resultando de uma sua exigência íntima. Se a questão “o que é Física?” não é exatamente um problema físico, a questão “o que é Filosofia?” é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico,

e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento. Não há então como controlar universalmente tal ambigüidade seja por decreto ou por alguma definição restritiva. Não obstante, vale observar que no interior de cada pensamento a exigência de univocidade volta a impor-se.

É comum o embaraço que sentimos diante da pergunta sobre o sentido da Filosofia. De certa forma, é como se nos indagassem acerca de algo que não está nem pode estar bem resolvido. Não fugimos aqui a uma resposta. Ao contrário, indicamos explicitamente, em primeiro lugar, que nenhuma pode ser ingênua, uma vez que cada resposta está comprometida com pontos de vista eles próprios filosóficos. Assim, responder à pergunta é já filosofar, sendo perigosa e engana-

dora a inocência. Uma resposta aparentemente universal se situa logo em um campo particular (no aristotelismo, no platonismo, no marxismo, etc.), sendo a trama que lhe confere sentido um misto de autonomia do pensador e de instalação em um contexto histórico. Ademais, se descrevermos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão. Pretende decerto ser um discurso consciente das coisas, como a ciência; entretanto, diferencia-se dessa por pretender ainda ser um discurso consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento. Não pergunta simplesmente se isso ou aquilo é verdadeiro; antes indaga: o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade? Por isso, a Filosofia é corrosiva mesmo se reverente, pois até a covardia ou a servidão que porventura algum filósofo defenda exigirá considerandos e passará pelo crivo da linguagem.<sup>3</sup>

Se a Filosofia não é uma ciência (ao menos não no sentido em que se usa essa palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos) e tampouco uma das belas-artes (no sentido poético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos), ela sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes. Ao dirigir o olhar para fora de si, no entanto, a Filosofia tem a necessidade, ao mesmo tempo, de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes. Antes de qualquer coisa, diante da grande variedade e da diversidade dos modos e das correntes de pensamento, não se pode perder de vista que é possível falar em Filosofia e não apenas em Filosofias, nem se pode esquecer que uma maneira de filosofar se relaciona com todas as outras de um modo peculiar. Alguém acaso escolhe uma maneira de filosofar porque a considera correta e heurísticamente proveitosa do ponto de vista da sua fertilidade conceptual? Nesse sentido, quando os primeiros pensadores apontaram na direção da verdade e da razão de ser das coisas, uma concepção filosófica define parâmetros, possibilidades de pensar que supostamente trariam verdade à razão ou, se preferirmos, fariam a razão desvelar a essência por trás da aparência. E embora hoje ninguém pareça ter o

<sup>3</sup> Cf. SALLES, João Carlos, "Escovando o tempo a contrapelo", in *Ideação Magazine*, nº 1, p. 5-6.

privilégio particular de indicar qual o critério correto e adequado para a razão ou a verdade, é também correto que nenhuma Filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com que veio ao mundo sem contradizer exatamente sua procura por enxergar para além das aparências.

Caso nos coloquemos numa perspectiva externa (digamos, a de um observador das atividades culturais)<sup>4</sup>, podemos considerar que tudo o que há são filosofias. Entretanto, ao examinarmos a questão de um ponto de vista interno

... a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação.

(a saber, a perspectiva do próprio agente social que se sente convocado para a empresa da investigação filosófica), então há filosofia. Existe ademais um critério geral para distinguir, por exemplo, uma “crença” de uma Filosofia, porquanto a filosofia, ao contrário da mera crença, apresenta-se fundamentada em boas razões e argumentos. E a prática daquele agente social poderá ser considerada filosófica quando justificada. À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica, somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo-se em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas. No entanto, é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar não nos pode impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica enquanto expressa, sobretudo, em sua natureza reflexiva.

Independentemente de como determinada orientação filosófica estiver configurada, ela sempre resulta não tanto de uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, de um exame de como os objetos nos podem ser dados, como eles se nos tornam acessíveis. Mais do que o disposto à visão, a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação. Observadas assim as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, o conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que freqüentemente se confundem. Primeira: a reconstrução racional, quando

Independentemente de como determinada orientação filosófica estiver configurada, ela sempre resulta não tanto de uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, de um exame de como os objetos nos podem ser dados, como eles se nos tornam acessíveis. Mais do que o disposto à visão, a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação. Observadas assim as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, o conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que freqüentemente se confundem. Primeira: a reconstrução racional, quando

<sup>4</sup> Neste ponto, como em vários outros, mantivemos em parte o texto dos PCN de 1999, endossando, assim, seu conteúdo. O mesmo não se aplica aos PCN+, de 2002, que pouco contribuíram para esta discussão.



o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação. É nesse sentido que podem ser entendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras. Segunda: a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e de extrair disso conseqüências práticas.

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica. Por certo, há talvez Filosofias mais ou menos críticas sem que isso diminua a importância formadora e sempre algo corrosiva de todo filosofar. No entanto, independentemente da posição adotada (sendo pressuposto que o professor se responsabilize por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um e deve ser de todo diverso de uma doutrinação.

Compreendendo a noção de “Filosofia” desse modo, a um só tempo lábil e rigoroso, devemos convir que a noção de “cidadania” não escapa de opções filosóficas, não sendo assim um conceito unívoco, nem um mero ponto de partida fixo e de todo estabelecido. Em verdade, tal noção aparece como um resultado de um processo filosófico, sendo ele mesmo travado por nossa reflexão. Em todo caso, conservando uma ampla margem para produtivas redefinições filosóficas, o termo torna-se mais um desafio para uma disciplina formadora e menos um conjunto de informações doutrinárias que decoraríamos como a um hino patriótico.

Tendo em conta a necessidade de se esboçar alguma correlação entre conhecimentos de Filosofia e uma concepção de cidadania presente na legislação vigente, podemos tomar como ponto de partida o explicitado como cidadania



nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, o Artigo 2º da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, reporta-nos aos valores apresentados na Lei nº 9.394, a saber:

- I. os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Tendo em vista a observância de tais valores, o Artigo 3º da mesma Resolução exorta-nos à coerência entre a prática escolar e princípios estéticos, políticos e éticos, a saber:

- I. a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável;
- II. a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano;
- III. a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, pelo respeito e pelo acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Independentemente, neste momento, de qualquer avaliação acerca da concepção que se apresenta na legislação, cabe ressaltar, em primeiro lugar, que seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso. Muito

mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens. Em segundo lugar, deve-se ter presente, em função da própria legislação, que a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36). Não se trata, portanto, de um papel particular da disciplina Filosofia, nesse conjunto, oferecer um tipo de formação que tenha por pressuposto, por exemplo, incutir nos jovens os valores e os princípios mencionados, nem mesmo assumir a responsabilidade pela formação para a solidariedade ou para a tolerância. Tampouco caberia a ela, isoladamente, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, artigo 35, inciso III). Uma vez que é possível formar cidadãos sem a contribuição formal da Filosofia, seria certamente um erro pensar que a ela, exclusivamente, caberia tal papel, como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se às outras disciplinas coubesse o ensinamento de conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade. Esse é na verdade um papel do conjunto das disciplinas e da política pública voltada para essa etapa da formação.

Não se trata, portanto, de a Filosofia vir a ocupar um espaço crítico que se teria perdido sem ela, permitindo-se mesmo um questionamento acerca de sua competência em conferir tal capacidade ao aluno. Da mesma maneira, não se pode esperar da Filosofia o cumprimento de papéis anteriormente desempenhados por disciplinas como Educação Moral e Cívica, assim como não é papel da Filosofia suprir eventual carência de um “lado humanístico” na formação dos estudantes. A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania.

... qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?  
A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no

Neste ponto, em que se procura a confluência entre a especificidade da Filosofia e seu papel formador no ensino médio, cabe enfatizar um aspecto peculiar que a diferencia de outras áreas do saber: a relação singular que a Filosofia mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido. Com efeito, se estudamos a obra teórica de um sociólogo como Weber ou Durkheim, dizemos estar fazendo teoria sociológica. Tão íntima, porém, é a relação entre a Filosofia e sua história que seria absurdo dizer que estudando Kant ou Descartes estejamos fazendo algo como uma teoria filosófica, pois é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de fazer simplesmente Filosofia. E isso se aplica tanto para a pesquisa em Filosofia quanto para seu ensino. Mais ainda,

*[...] não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de Física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton.<sup>5</sup>*

É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando.

<sup>5</sup> NASCIMENTO, Milton, apud SILVEIRA, René, *Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio*, p. 142.

## 2 OBJETIVOS DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A Filosofia deve compor, com as demais disciplinas do ensino médio, o papel proposto para essa fase da formação. Nesse sentido, além da tarefa geral de “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artigo 2º da Lei nº 9.394/96), destaca-se a proposição de um tipo de formação que não é uma mera oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo estudante, mas sim o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita adaptar-se “com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Artigo 36, Inciso II) – o que significa, mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa. A educação deve centrar-se mais na idéia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas.

A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes...

Há, com isso, uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter idéias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação.

Outro objetivo geral do ensino médio constante na legislação e de interesse para os objetivos dessa disciplina é a proposição de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III). Embora se trate de uma idéia vaga, o aprimoramento como pessoa humana

indica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como por exemplo do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que incluía a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno.

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. Ademais, sendo a formação geral o objetivo e a condição anterior até mesmo ao ensino profissionalizante, o ensino médio deve tornar-se a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos.

### 3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM FILOSOFIA

---

Sob essa perspectiva formadora e de superação de um ensino meramente enciclopédico, desenvolveu-se a idéia de um ensino por competências. Tal concepção, no entanto, não pode ser admitida sem a denúncia da coincidência flagrante entre o perfil do educando esboçado e, por exemplo, certos documentos do Banco Mundial. A flexibilização aparece, então, sob outra luz, como competências que “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho”.<sup>3</sup> Nesse sentido, não se pode perder de vista que a mesma lógica que introduz o conhecimento filosófico por ser útil não é distinta da que o suprimiria por ser inconveniente. Em ambas as situações, o estudante é considerado instrumento, ora perigoso, ora requintado. Em suma, mesmo que animado, um instrumento.

Deixaremos de lado, no entanto, neste momento, a afirmação sobre a coincidência entre o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais e o

---

<sup>3</sup> BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63, apud SANTIAGO, Anna, Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão, p. 503.

que se busca na esfera da produção. Medir-se pelo que se espera é sempre delicado. Afinal, em uma sociedade desigual, pode esperar-se também o desigual, ameaçando um processo global de formação que deveria servir à correção da desigualdade. Afastado, porém, esse aspecto, a noção de competência parece vir ao encontro do labor filosófico. Com efeito, ela é sempre interior a cada disciplina, não havendo uma noção universal. Sendo da ordem das disposições, só pode ser lida e reconhecida à luz de matrizes conceituais específicas. Em certos casos, a competência mostra-se na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que as competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição, a competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recurso ao aprofundamento sistemático dos problemas.

A pergunta que se faz, portanto, é: de que capacidades se está falando quando se trata de ensinar Filosofia no ensino médio? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? Trata-se da criatividade,

... é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica.

de, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de compe-

tências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos.

Podemos constatar, novamente, uma convergência entre o papel educador da Filosofia e a educação para a cidadania que se postulou anteriormente. Os conhecimentos necessários à cidadania, à medida que se traduzem em competências, não coincidem, necessariamente, com conteúdos, digamos, de ética e de filosofia política. Ao contrário, destacam o que, sem dúvida, é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de inter-

pretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania.

Considerando-se em especial a competência para a leitura, a pergunta que se impõe é, afinal, que competência de leitura não poderia ser desenvolvida, por exemplo, por um profissional da área de Letras? O que seria um olhar especificamente filosófico? Não basta dizer que é especificamente filosófico o olhar analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob seu foco. Ora, nada impede que o cientista desenvolva um tal olhar. O fundamental aparece a seguir, conferindo a marca de conteúdo e de método filosófico: é imprescindível que ele tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, o que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles. Assim, quer como centro quer como referência, para recuperar uma distinção do professor Franklin Leopoldo e Silva, a história da Filosofia (não como um saber enciclopédico ou eclético) torna-se pedra de toque de nossa especificidade.

Uma indicação clara do que se espera do professor de Filosofia no ensino médio pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e pela Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Filosofia, que também apresenta as habilidades e as competências esperadas do profissional responsável pela implementação das diretrizes para o ensino médio:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.



Destacando ainda a mesma portaria, que o egresso do curso de Filosofia, seja ele licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a:

- a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;
- b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;
- c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

Tendo presente, pois, a grande harmonia, ao menos nominal, entre os dois níveis de ensino, que se complementam e se solicitam, é de se esperar que um profissional assim formado possa desenvolver no aluno do ensino médio competências e habilidades similares. Essas competências, que terão importante papel formador no ensino médio, remetem novamente àquilo que torna o exercício da filosofia diferente do exercício das profissões das demais áreas do conhecimento, por mais que se assemelhem: o recurso à tradição filosófica. Caso se tome, por exemplo, a primeira competência, a preparação para a “capacitação para um modo filosófico de formular e propor soluções de problemas” implica que o professor de Filosofia tenha, em sua formação, familiaridade com a História da Filosofia – em especial, com os textos clássicos. Esse deve ser seu diferencial, sua especificidade. Essa é a formação que se tem nos cursos de Filosofia no país. Tanto na graduação quanto na pós-graduação, o ponto de partida para a leitura da realidade é uma sólida formação em História da Filosofia, mesmo que não seja esse o ponto de chegada.

É importante registrar que uma certa dicotomia muito citada entre aprender filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores. Há de se concordar, nesse ponto, com Sílvio Gallo: “Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”. A idéia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua – o texto filosófico. Aceitando essa tensa relação entre conteúdo e forma, pode-se perceber a importância estratégica em se preservar a correlação entre as competências propostas para a graduação e aquelas que se esperam em relação ao estudante de ensino médio.



O texto das diretrizes para os Cursos de Graduação em Filosofia é cuidadoso – defende um pensamento crítico, aponta para o exercício da cidadania e para a importância de uma técnica exegética que permita um aprofundamento da reflexão. Entretanto, não antecipa o resultado desse aprofundamento (no que se inclinaria de modo tendencioso) nem o descola da tradição filosófica em que pode lograr sua especificidade. De fato, no espírito desse documento, a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. O desafio é, então, manter a especificidade de disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo”. O profissional bem formado em licenciatura não reproduzirá em sala a técnica de leitura que o formou, transformando o ensino médio em uma versão apressada da sua graduação. Ao contrário, tendo sido bem preparado na leitura dos textos filosóficos, poderá, por exemplo, associar adequadamente temas a textos, cumprindo satisfatoriamente a difícil tarefa de despertar o interesse do aluno para a reflexão filosófica e de articular conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam.

... a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica ...

Sinteticamente, pode-se manter a listagem das competências e das habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia em três grupos:

1º) Representação e comunicação:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão:

- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

<sup>7</sup> GALLO, Sílvio, A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos, p. 198.

3º) Contextualização sociocultural:

- contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

## 4 CONTEÚDOS DE FILOSOFIA

---

Mais do que fornecer um roteiro de trabalho, este item apresenta sugestões de conteúdos para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina Filosofia no ensino médio. A lista que se segue tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino médio. Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, embora devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades. Os temas podem ensinar a produção de materiais e dão um quadro da formação mínima dos professores, a partir da qual podemos esperar um diálogo competente com os alunos. Outros temas de feição assemelhada também podem propiciar a mesma ligação entre uma questão atual e uma formulação clássica, um tema instigante e o vocabulário e o modo de argumentar próprios da Filosofia, além de ligarem a formação específica do profissional que pode garantir a disciplinaridade da Filosofia com a formação pretendida do aluno:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) verdade, justificação e ceticismo;

- 12) o problema dos universais; os transcendentais;
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;
- 20) o contratualismo;
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) marxismo e Escola de Frankfurt;
- 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

A seqüência de temas acima perpassa a História da Filosofia. Desse conjunto, o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula. É importante ter em mente que tal elenco propicia uma unidade entre o quadro da formação e o quadro do ensino, desenhando possíveis recortes formadores, agora bem amparados em um novo arranjo institucional.

A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de idéias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutri-

nação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial. Desse modo, cabe ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras, independentemente do autor ou da teoria escolhida.

A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de idéias que o estudante deva decorar.

## 5 METODOLOGIA

---

Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação. Assim, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado. Seguem, então, algumas considerações sobre procedimentos metodológicos que podem ser úteis na prática acadêmica. Como se sabe, a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. A grande maioria dos professores adota os livros didáticos (manuais) ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático; mesmo assim, valem-se da aula expositiva em virtude da falta de recursos mais ricos e de textos adequados. Muitas vezes, o trabalho limita-se à interpretação e à contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou ao debate sobre temas atuais, confrontando-os com pequenos textos filosóficos. Há, ainda, o uso de seminários realizados pelos alunos, pesquisas bibliográficas e, mais ocasionalmente, o uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido.

Em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende. Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas (embora existam hoje bons cursos de graduação em Filosofia em número suficiente para a formação de profissionais devidamente qualificados para atuar em Filosofia no ensino médio), ou, sendo em Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação contínua (sem a qual a simples inclusão da Filosofia no ensino médio pode ser ilusória e falha). Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático, mesmo quando, eventualmente, esse tenha qualidade. Dessa forma, o texto filosófico é, então, interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, de modo que a falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretense aprendizado direto do filosofar que encobre, em verdade, bem intencionadas ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação”<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> SILVEIRA, René, Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio, p. 139.

Para a realização de competências específicas, que se têm sobretudo mediante a referência consistente à História da Filosofia, deve-se manter a centralidade do texto filosófico (primários de preferência), pois a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente”.<sup>9</sup> Certamente, no desenvolvimento do modo especificamente filosófico de apresentar e propor soluções de problemas, o exercício de busca e reconhecimento de problemas filosóficos em textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo, não deixa de ser salutar, contanto que não se desloque, com isso, o primado do texto filosófico.

Essa centralidade da História da Filosofia pode matizar um ponto que, ao contrário, se afigura bastante controverso, qual seja, a assunção de uma perspectiva filosófica pelo professor. Certamente ninguém trabalha uma questão filo-

Na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina, a centralidade da História da Filosofia tem ainda méritos adicionais ...

sófica se situando fora de suas próprias referências intelectuais, sendo inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva. Essa adesão, entretanto, tem alguma medida de controle na referência à História da Filosofia, sem a qual seu labor tornar-se-ia mera doutrinação. Além disso, tendo esse pano de fundo, mais que inculcar valores o professor

deve convidar os alunos à prática da reflexão. A Filosofia, afinal, ao contrário do que se faria em qualquer tipo de doutrinação, deveria instaurar procedimentos, como o de nunca dar sua adesão a uma opinião sem antes submetê-la à crítica.

Na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina, a centralidade da História da Filosofia tem ainda méritos adicionais: (i) solicita uma competência profissional específica, de sorte que os temas próprios da Filosofia devam ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em cursos de licenciaturas próprios; (ii) solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e formação especificamente filosóficas; (iii) evita a gratuidade da opinião, com a qual imperariam docentes malformados, embora mais informados que seus alunos, suprimindo o lugar da reflexão e da autêntica crítica; e (iv) determina ainda o sentido da utilização de recursos didáticos e de quem pode usar bem esses recursos, de modo que sejam filosóficas as habilidades

<sup>9</sup> LEOPOLDO E SILVA, Franklin apud SILVEIRA, René, op cit., p. 139.

de leitura adquiridas. Com efeito, sendo formado em Filosofia e tendo a História da Filosofia como referencial, essa maior riqueza de recursos didáticos pode tornar as aulas do docente mais atraentes, e mais fácil a veiculação de questões filosóficas. Garantidas as condições teóricas já citadas, é desejável e prazerosa a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto, etc., com o cuidado de não substituir com tais recursos “os textos específicos de Filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se aqui, sempre que possível, textos ou excertos dos próprios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato, filosófica”.<sup>10</sup>

Pensar a especificidade em termos de um ensino anterior à graduação remete-nos novamente à questão de como deve ocorrer o ensino da Filosofia nesse universo específico que é o do ensino médio. Nesse ponto, o amadurecimento das reflexões acerca do que é genuinamente próprio da Filosofia também em termos de metodologia implica, por um lado, buscar um equilíbrio entre a complexidade de algumas questões de Filosofia e as condições de ensino encontradas, e, por outro, evitar posições extremadas, que, por exemplo, (i) nos fariam transpor para aquele nível de ensino uma versão reduzida do currículo da graduação e a mesma metodologia que se adota nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia ou (ii), ao contrário, procurando torná-la acessível, nos levariam a falseá-la pela banalização do pensamento filosófico.

A diferença em relação à graduação, no entanto, não pode significar uma espécie de ecletismo<sup>11</sup> no ensino da Filosofia. O que corresponderia a uma espécie de saída de emergência para professores sem formação devida, como se fora um recurso de pleno bom senso, residindo aí seu maior perigo. Em versão mais generosa, o ecletismo afirmaria apenas a parte positiva das doutrinas, suprimindo qualquer negatividade. Assim, por exemplo, diante da divergência entre intelectualistas e empiristas, concederia razão a ambas as correntes. Entretanto, sob qual perspectiva pode alguém separar o positivo do negativo? Ocultadas por aparente bom senso, seriam urdidadas sínteses filosóficas precárias. Não tendo valores precisos, nem sendo bem formado e, mais ainda, usando expedientes para ocultar-se no debate, um professor de Filosofia cumpriria, assim, limitado papel formador. Supõe-se, portanto, que o professor com honestidade intelectual deva situar-se em uma perspectiva própria, o que indica maturidade e boa formação. Assim, em

---

<sup>10</sup> SILVEIRA, René, op. cit., p. 143.

<sup>11</sup> Uma espécie de saída de emergência para professores sem formação devida, como se fora um recurso de pleno bom senso, residindo aí seu maior perigo.

vez de uma posição soberana que pretenda suprimir o próprio debate filosófico, parece necessário retornar, também com perspectivas próprias, ao debate e a textos selecionados que sirvam de fundamento à reflexão.

Tomando-se como ponto de partida as mesmas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia que norteiam a formação dos professores para o ensino de Filosofia no nível médio, tem-se a seguinte caracterização do licenciado em Filosofia: “O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. Nesse universo de jovens e adolescentes, é imprescindível despertar o estudante para os temas clássicos da Filosofia e orientá-lo a buscar na disciplina um recurso para pensar sobre seus problemas. Em todos esses níveis, no entanto, não se pode perder de vista a especificidade da Filosofia, sob pena de se ter uma estranha concorrência do profissional de Filosofia com o de Letras, Antropologia, Sociologia ou Psicologia, entre outros. Diferentemente, ciente do que lhe é próprio, o profissional de Filosofia poderá desenvolver projetos em conjunto, inclusive com temas transversais e interdisciplinares, enriquecendo o ensino e “estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade”.

Participação ativa na formação do jovem e capacidade para o diálogo com outras áreas do conhecimento pressupõem, como já foi visto aqui, que o professor de Filosofia não perca de vista a especificidade de sua própria área. Por outro lado, para bem cumprir sua tarefa, não bastará ter em conta seu próprio talento, pois inserirá seu trabalho em um novo contexto para a Filosofia no país, em que se ligam esforços os mais diversos, inclusive para sanar o dano histórico resultante da ausência da Filosofia. Com isso, devemos reconhecer que está se abrindo para o ensino de Filosofia um novo tempo, no qual não se frustrarão nossos esforços na medida em que reconhecermos a importância da formação contínua dos docentes de Filosofia no ensino médio, bem como o esforço coletivo de reflexão e de produção de novos materiais. É preciso, assim, estarmos à altura da elevada qualidade que deve caracterizar o trabalho de profissionais da Filosofia, quando já se pode afirmar, alterando uma antiga diretriz, que “as propostas pedagógicas das escolas deverão, obrigatoriamente, assegurar tratamento disciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia”.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**, Petrópolis, Vozes, Vol. VI, 2000.

GALLO, Sílvio. **A especificidade do ensino de filosofia**: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, Américo et al. (orgs.). **Filosofia e Ensino em Debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de julho de 2001. Seção 1, p. 50.

MEC. Portaria INEP n. 171, de 24 de agosto de 2005. Publicada no Diário Oficial de 26 de agosto de 2005, Seção 1, pág. 60. Filosofia.

SALLES, João Carlos. “**Escovando o tempo a contrapelo**”, in **Ideação Magazine**, nº 1, Feira de Santana, NEF/UEFS, 2003.

SANTIAGO, Anna, **Política educacional, diversidade e cultura**: a racionalidade dos PCN posta em questão. In: PIOVESAN, Américo et al. (orgs.). **Filosofia e Ensino em Debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

SILVEIRA, René. **Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio**. In: GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, Vol. VI, 2000.



**CONHECIMENTOS  
DE GEOGRAFIA**

**Consultores**

*Celene Cunha Monteiro Antunes Barreira*

*Eliseu Savério Sposito*

*Helena Coppetti Callai*

*Lana de Souza Cavalcanti*

*Sonia Maria Vanzella Castellar*

*Vanda Ueda*

**Leitores Críticos**

*Arthur Magon Whitacker*

*Dirce Maria Antunes Suertegaray*

*Elvio Rodrigues Martins*

*Marcio Antonio Teixeira*

*Paulo Roberto Rodrigues Soares*

*Pedro Tomaz de Oliveira Neto*

*Ricardo Alvarez*

## INTRODUÇÃO

---

A Geografia compõe o currículo do ensino fundamental e médio e deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação.

A partir dessas premissas, o professor deverá proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão da realidade.

Portanto, para que os objetivos sejam alcançados, o ensino da Geografia deve fundamentar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico.

Seu objetivo é compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial). As relações temporais devem ser consideradas tendo em vista a historicidade do espaço, não como enumeração ou descrição de fatos que se esgotam em si mesmos, mas como processo de construção social.

A Geografia não é uma disciplina descritiva e empírica, em que os dados sobre a natureza, a economia e a população são apresentados a partir de uma seqüência linear, como se fossem produtos de uma ordem natural. Com as novas tecnologias de informação, com os avanços nas pesquisas científicas e com as transformações no território, o ensino de Geografia torna-se fundamental para a percepção do mundo atual. Os professores devem, portanto, refletir e repensar sua prática e vivências em sala de aula, com a mudança e a incorporação de novos temas no cotidiano escolar.

Este documento tem como objetivo ampliar e avançar nas discussões oferecendo elementos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio no âmbito da Geografia, servindo de estímulo e apoio à reflexão da prática diária do professor.

## 1 SABERES E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

---

Nos últimos anos, muitos são os documentos oficiais e acadêmicos que se referem a como se ensina Geografia nos ensinos fundamental e médio. Esses, em geral, buscam entender como e por que determinados fenômenos se produzem no espaço e suas relações com os processos econômicos, sociais, culturais e políticos. Portanto, ao analisar as transformações presentes no espaço, devemos entender que essas não se produzem de forma aleatória, mas foram construídas ao longo do tempo. O que implica considerar o processo histórico e a singularidade dos lugares.

Um contexto desejável, e já existente, ampliou a participação e o debate de professores e alunos em discussões e o professor deixou de ser mero transmissor de conhecimento, pensando o mundo de forma dialética. Esse processo abriu a possibilidade de efetiva integração metodológica entre as diferentes áreas do conhecimento e a Geografia, numa perspectiva interdisciplinar.

### 1.1 Objetivos da Geografia no Ensino Médio

A importância da Geografia no ensino médio está relacionada com as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica, além de orientar a formação de um cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradições e os conflitos existentes no mundo.

Nesse sentido, um dos objetivos da Geografia no ensino médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido.

A escola e o professor devem, a partir do objetivo geral da proposta pedagógica adotada pela instituição e dos parâmetros que norteiam a Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina escolar, definir os objetivos específicos que, a título de referência, podem ser assim detalhados:

- compreender e interpretar os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial;

- dominar as linguagens gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica;
- reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência do aluno e ao seu cotidiano.

No processo de aprendizagem é necessário desenvolver competências e habilidades, para que tanto professores como alunos possam comparar, analisar, relacionar os conceitos e/ou fatos como um processo necessário para a construção do conhecimento. As competências e habilidades, relacionadas às atividades da disciplina, são descritas no quadro 1, dispostas em uma seqüência que vai dos conceitos básicos para o entendimento do espaço geográfico como objeto da Geografia, chegando às linguagens e às dimensões do espaço mundial, permitindo ao professor e ao aluno articular a capacidade de compreender e utilizar os conteúdos propostos.

**Quadro 1: Competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio**

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas.</li> <li>• Capacidade de articulação dos conceitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise.</li> <li>• Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade.</li> <li>• Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento.</li> <li>• Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio de linguagens próprias à análise geográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens.</li> <li>• Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias.</li> <li>• Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar.</li> <li>• Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade.</li> <li>• Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o desenvolvimento do espírito crítico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.</li> </ul>

Além das competências e habilidades, é fundamental ter como ponto de partida a reflexão sobre o objeto da Geografia, que é a realidade territorial criada a partir da apropriação do meio geográfico pela sociedade.

## 1.2 O papel do professor de Geografia no contexto do mundo atual

O que é ser professor de Geografia nos dias atuais? Essa pergunta nos faz refletir sobre as rápidas transformações que ocorrem no mundo e, portanto, um dos grandes desafios de um professor de Geografia é selecionar os conteúdos e criar estratégias de como proceder nas escolhas dos temas a serem abordados em sala de aula, ou seja, como articular a teoria com a prática.

Nesse sentido o professor tem papel importante no cotidiano escolar e é insubstituível no processo de ensino-aprendizagem, pois é o especialista do componente curricular, cabendo-lhe o estabelecimento de estratégias de aprendizagem que criem condições para que o aluno adquira a capacidade para analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico.

A necessidade de o professor pensar autonomamente, de organizar seus saberes e de poder conduzir seu trabalho tem muito a ver com a formação que tem e com a postura pedagógica que adote, uma vez que ele é o agente principal de seu próprio fazer pedagógico. Cavalcanti (2002:21) destaca que o processo de formação de professores visa ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, que lhes forneça meios de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação, que permita a articulação teoria e prática do ensino [...] deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da Geografia na formação geral dos cidadãos, sobre as diferentes concepções da ciência geográfica, sobre o papel pedagógico da Geografia escolar”.

... é fundamental a participação do professor no debate teórico-metodológico, o que lhe possibilita pensar e planejar a sua prática ...

É oportuno lembrar que a prática docente adquire qualidade quando existe a produção do saber. Castellar (2003:113) assinala que “o professor deve atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular”.

Essa mudança requer muitas vezes a organização dos professores em suas escolas e no contexto escolar em que atuam, uma vez que o professor deixa de dar os conceitos prontos para os alunos para, junto com eles, participar de um processo de construção de conceitos e saberes, levando em consideração o conhecimento prévio. Nesse processo, é fundamental a participação do professor no debate teórico-metodológico, o que lhe possibilita pensar e planejar a sua prática, quer seja individual, quer seja coletiva. Essa participação faz com que o professor tenha acesso ao material produzido pela comunidade científica da Geografia, o que lhe permitirá discussões atualizadas que vão muito além da abordagem existente nos livros didáticos. Lembramos que, longe de ser a única possibilidade de trabalho, o livro didático é um instrumento que, utilizado como complemento do projeto político-pedagógico da escola, certamente contribui para promover a reflexão e a autonomia dos educandos, assegurando-lhes aprendizagem efetiva e contribuindo para fazer deles cidadãos participativos (EDITAL PNLEM/2007) e, para que isso ocorra, não deve ser utilizado como um fim em si mesmo, mas como um meio.

A mudança exige do professor discussão e reflexão sobre os temas que desejam trabalhar. Portanto, o que se espera é que haja parâmetros para que os docentes possam ter como referência conceitos e categorias que estruturem o conhecimento geográfico, propiciem o repensar de sua ação didática e de sua realidade, destacando de forma crítica as diferenças regionais, culturais, econômicas e ambientais.

Tais parâmetros e referências devem ajudar o professor a entender a importância da transposição didática do conhecimento científico, para que o aluno possa dele se apropriar – respeitando a realidade e o modo de aprender de cada um – e a refletir sobre sua prática, criando oportunidades e desenvolvendo atividades de interação entre seu conhecimento e o dos alunos. Além disso, deve promover mudanças concretas que resultem em novos padrões de aprendizagem, a partir de uma rede de significados, isto é, utilizando estratégias diversificadas ao abordar os conteúdos, dialogando e ampliando os conhecimentos já adquiridos e propondo novas situações de aprendizagem que se referencie em resoluções de problemas em perspectiva interdisciplinar.

Nessa perspectiva, é preciso esforço maior, por parte de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, na elaboração de textos que ampliem os parâmetros curriculares específicos, particularizando os fundamentos teórico-metodológicos, com base em discussões sobre competências e habilidades de forma acessível, sem aplicar o conhecimento geográfico de maneira superficial, evitando as linguagens herméticas e generalizantes.

### 1.3 O projeto político-pedagógico da escola e a Geografia

Diante das perspectivas pedagógicas e educacionais, é fundamental ter clareza do papel da Geografia no ensino médio, pensando a ciência com suas categorias e dimensões pedagógicas, promovendo as devidas articulações com o projeto político-pedagógico da escola e criando condições para que o aluno analise criticamente a produção e a organização do espaço. Para essa reflexão cabem, portanto, breves considerações sobre o significado do projeto político-pedagógico no currículo escolar.

O projeto político-pedagógico da escola como documento de referência básica deve ser construído de forma cooperativa, envolvendo todos os agentes do cotidiano escolar. Essencialmente, deve expressar a complexidade característica do ambiente escolar – considerando seus aspectos físicos, os diferentes segmentos sociais e os procedimentos pedagógicos –, além de planejar as ações de curto, médio e longo prazos, o que requer constante avaliação, para que sejam promovidas as necessárias revisão e atualização do projeto.

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas: é construído e vivenciado, em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2000:13). O

papel da Geografia no projeto político-pedagógico da escola – assim como das demais disciplinas – é sua inserção como componente curricular que tem o planejamento contextualizado, atendendo aos princípios gerais e à explicitação de regras básicas.

Com efeito, considera-se que um ensino eficaz, cujos objetivos de aprendizagem sejam alcançados, depende, inclusive, de práticas pedagógicas adequadas. Nesse contexto, é relevante pensar em práticas que propiciem a realização do trabalho com alunos do ensino médio e que estimulem o processo de aprendizagem.

Uma vez estabelecidas as bases intelectuais para o desenvolvimento do trabalho na escola, algumas práticas pedagógicas podem ser sugeridas para possibilitar a obtenção de bons resultados das atividades docentes. Devem-se propiciar condições para que o conhecimento seja construído em nível científico – considerando-se o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos – para além do senso comum. Com base nisso, sugere-se a proposição de situações problema-

O projeto político-pedagógico da escola como documento de referência básica deve ser construído de forma cooperativa, envolvendo todos os agentes do cotidiano escolar.



tizadoras da realidade, a partir de temáticas capazes de mobilizar os estudantes para desencadear os processos de aprendizagem significativa e relevante.

## 2 O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA COMBINAÇÃO ENTRE CONCEITOS E SABERES

---

Os Parâmetros Curriculares para a Geografia têm entre seus objetivos articular o diálogo entre a didática (o pensar pedagógico) e a epistemologia (o pensar geográfico). Ao propor esse diálogo espera-se fortalecer a relação entre o pensar pedagógico e o saber geográfico, favorecendo a reflexão sobre as contradições existentes na prática de sala de aula.

Esses fundamentos trazem em si alguns questionamentos, como:

- quais as condições para que o aluno aprenda a ler o mundo por meio da Geografia?
- como utilizar a cartografia como linguagem em qualquer conteúdo, avançando na idéia de que a cartografia é mais do que uma técnica?

Portanto, os Parâmetros Curriculares, a partir das especificidades da Geografia, devem considerar as temáticas que corroboram a construção do conhecimento geográfico, tornando-o mais significativo para se compreender o mundo. Desse modo, a educação geográfica requer o desenvolvimento do pensamento geográfico estruturado em princípios filosóficos, metodológicos e pedagógicos.

### 2.1 Sobre Conteúdos e Metodologias no Ensino da Geografia

Os avanços verificados na Geografia escolar, principalmente, a partir do final da década de 70, permitiram mudanças significativas na forma de pensar dos docentes. Entretanto, para uma parcela dos docentes, a preocupação ainda se centra nas informações estatísticas e descrições que reforçam um ensino mnemônico. Do mesmo modo, em certos ambientes escolares, a Geografia ainda continua relegada a segundo plano na estruturação dos currículos escolares, ocupando lugar menos nobre na grade horária.

Além disso, alguns equívocos conceituais reforçados por discurso superficial, principalmente nos conceitos que estruturavam o conhecimento geográfico, persistem no cotidiano escolar. Podemos citar como exemplo a discussão da geografia urbana na escola, a qual se atém em grande parte a conceitos teóricos, não havendo consciência de que para estudá-la é importante compreendê-la como o *locus* de vivência da população e, em nome da mundialização, desconsidera-se o *lugar* como o local de vida e de possibilidade de fazer frente aos movimentos e

interesses externos do mundo. Esses exemplos reforçam a falta de entendimento teórico sobre *o método* na análise dos fenômenos comprometendo a dimensão epistemológica e ontológica da ciência Geográfica.

Nesse sentido, é preciso ter clareza de que o local é influenciado pelo global, assim como este também é influenciado pelas particularidades e singularidades dos lugares, sendo o movimento do particular para o geral e do geral para o particular um dos fundamentos do método de análise da geografia crítica.

Os conceitos cartográficos (escala, legenda, alfabeto cartográfico) e os geográficos (localização, natureza, sociedade, paisagem, região, território e lugar) podem ser perfeitamente construídos a partir das práticas cotidianas. Na realidade, trata-se de realizar a leitura da vivência do lugar em relação com um conjunto de conceitos que estruturam o conhecimento geográfico, incluindo as categorias espaço e tempo.

Ao trabalhar com os conceitos cartográficos e geográficos, tendo como interface as categorias de espaço e tempo, temos de incorporar outros componentes que servirão de referências curriculares para o

ensino médio, ou seja, admitir a diversidade de fontes e de linguagens, valorizando as leituras objetivas e subjetivas do mundo. Essas linguagens (cartográfica, textual, corporal e cênica, iconográfica e oral) servirão de apoio para as aulas de Geografia, ou seja, são um instrumento mais adequado para fazer a leitura do meio geográfico e de seu uso, o que supõe o exercício da interdisciplinaridade.

Adquirir competências e habilidades para ler os fenômenos geográficos requer saber utilizar a cartografia e a capacidade para elaborar mapas mentais, para leitura e uso de plantas cartográficas e mapas temáticos. Além disso, os avanços da tecnologia – fotografias aéreas, mapas digitais e sensoriamento remoto – permitem melhorar a qualidade dos mapas e o nível de precisão visando à localização dos espaços.

Compreender a Geografia do local em que se vive significa conhecer e apreender intelectualmente os conceitos e as categorias, tais como: o lugar, a paisagem, os fluxos de pessoas e mercadorias, as áreas de lazer, os fenômenos e objetos existentes no espaço urbano ou rural. Para ter essa compreensão, é necessário saber manejar os conceitos, saber a que eles se referem e que condução teórica

Os conceitos cartográficos (escala, legenda, alfabeto cartográfico) e os geográficos (localização, natureza, sociedade, paisagem, região, território e lugar) podem ser construídos a partir das práticas cotidianas.

expressam. Nessa perspectiva torna-se relevante compreendê-la como um lugar que abriga, produz e reproduz culturas, como modo de vida materializado cotidianamente.

Ler os fenômenos geográficos em diferentes escalas permite ao aluno uma leitura mais clara do seu cotidiano. Dessa maneira, ele entenderá a realidade, poderá comparar vários lugares e notar as semelhanças e diferenças que há entre eles. A partir desse entendimento, os saberes geográficos são estratégicos, pois permitem ao aluno compreender o significado da cidadania e assim exercitar seu direito de interferir na organização espacial.

A Geografia deve propiciar a leitura da paisagem e dos mapas como metodologia do ensino para que o aluno, numa prática pedagógica, inovadora possa observar, descrever, comparar e analisar os fenômenos observados na realidade, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas.

Ao propor as orientações curriculares com temas geográficos, considera-se a importância de o aluno aprender a ler mapas, conhecer a simbologia das legendas, organizar e hierarquizar fenômenos e perceber os detalhes da relação cidade e campo em diferentes escalas cartográficas. Para a análise dos fenômenos geográficos, é importante considerar a dimensão local, regional, nacional ou global, o que facilitará ao aluno o seu entendimento sobre as mudanças que ocorrem em diferentes lugares.

Para a análise dos fenômenos geográficos, é importante considerar a dimensão local, regional, nacional ou global ...

A aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula e quando se considerar o conhecimento que o aluno traz consigo, a partir da sua vivência.

No que se refere ao conteúdo, não importa de que ponto se inicia, se do lugar ou do global. O fundamental é transitar nesses níveis de análise para buscar as explicações dos diversos fenômenos. Callai (2002:92-93) assinala que “é fundamental que se considere que a aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo. Tal processo supõe, igualmente, uma relação de diálogo entre professor e aluno que se dá a partir de posições diferenciadas, pois o professor continua sendo professor, é o responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, criando condições para que se efetive a aprendizagem por parte do aluno”.

Torna-se relevante conhecer e compreender as características do meio em que se vive e, conseqüentemente, o cotidiano, ampliando o entendimento da complexidade do mundo atual. O espaço traz em si, as condições naturais de sua formação, que se manifestam de maneiras variadas nos diversos lugares, de acordo com as possibilidades de uso que decorrem da ação humana com suas características sociais, culturais, econômicas e, conseqüentemente, com as suas formas de organização.

Saber ler o mundo para compreender a realidade e entender o contexto em que as relações sociais se desenvolvem implica não só se ater na percepção das formas, mas também no significado de cada uma delas. É a partir do cotidiano que os alunos perceberão os diversos lugares que compõem a Geografia, ampliando a dimensão limitada que às vezes se tem dela. Essa compreensão permite a construção de vários eixos temáticos e sua relação com o mundo. Em tais contextos, aprender a cidade significa aprender que ela não é estática, mas portadora de uma geografia dinâmica, na qual fluem, por exemplo, informações e cultura.

## 2.2 Os conceitos estruturantes para o ensino de Geografia

Com a nova organização e formatação do ensino médio, todas as disciplinas do currículo escolar reúnem conceitos comuns, entendidos como estruturantes das áreas de conhecimento, ou seja, referenciais para que se compreendam os conteúdos das disciplinas.

Os conceitos são instrumentos do pensar e do agir que se justificam e ganham sentido próprio no complexo sistema que compõe com os conceitos correlatos e no qual interagem em campo teórico mais vasto. Impõe-se, por isso, nova visão de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Nenhuma região do saber existe isolada em si mesma, devendo, depois, relacionar-se com as demais. Só na unidade do saber existem as disciplinas, isto é, na totalidade em que se correlacionam e uma às outras demandam reciprocidade. (MARQUES, 2000:151)

No documento dos PCN+ (1999:24), remete-se à explicitação do que se entende por conceito. “Um conceito é a representação das características gerais de cada objeto pelo pensamento. Nesse sentido, conceituar significa a ação de formular uma idéia que permita, por meio de palavras, estabelecer uma definição, uma caracterização do objeto a ser conceituado. Tal condição implica reconhecer que um conceito não é o real em si, e sim uma representação desse real, construída por meio do intelecto humano”.

O conceito tem como finalidade servir de ‘ferramenta’ intelectual para que possa ser reutilizado nas novas análises que forem processadas. No entanto,

nem toda análise gera novos conceitos, uma vez que muitas das atividades analíticas lançam mão de conceitos já construídos e que, como já dissemos, são reutilizados para que o percurso humano de construção/reconstrução de conhecimentos seja ampliado em escalas cada vez mais complexas e abrangentes (PCN+, *op. cit.*:27).

Por essas razões, não se pode pensar nos conceitos como algo pronto e acabado e que servem de memorização, como tradicionalmente ocorria (e ocorre) no ensino de Geografia. A exemplo de outras ciências, a seleção dos conceitos pode ser marcada por recortes culturais, sociais e históricos, tendo por base as discussões acadêmicas, os resultados das investigações, as contribuições dos discursos políticos e sociais, os meios de comunicação e as práticas sociais.

Os conceitos básicos aqui apresentados como estruturantes da Geografia devem ser considerados sempre, permeados pelas dinâmicas da sociedade, porque qualquer que seja a opção teórico-metodológica adotada pelo professor, deve-se levar o aluno a ter uma visão da complexidade social do mundo (quadro 3).

**Quadro 2: Conceitos estruturantes e articulações \***

CONCEITOS	ARTICULAÇÕES**
ESPAÇO E TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principais dimensões materiais da vida humana.</li> <li>• Expressões concretizadas da sociedade.</li> <li>• Condicionam as formas e os processos de apropriação dos territórios.</li> <li>• Expressam-se no cotidiano caracterizando os lugares e definindo e redefinindo as localidades e regiões.</li> </ul>
SOCIEDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideradas as relações permeadas pelo poder, apropria-se dos territórios (ou de espaços específicos) e define as organização do espaço geográfico em suas diferentes manifestações: território, região, lugar, etc.</li> <li>• Os processos sociais redimensionam os fenômenos naturais, o espaço e o tempo.</li> </ul>
LUGAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestação das identidades dos grupos sociais e das pessoas.</li> <li>• Noção e sentimento de pertencimento a certos territórios.</li> <li>• Concretização das relações sociais vertical e horizontalmente.</li> </ul>
PAISAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão da concretização dos lugares, das diferentes dimensões constituintes do espaço geográfico. Pelas mesmas razões já apontadas, não limitaria a paisagem apenas ao lugar.</li> <li>• Permite a caracterização de espaços regionais e territórios considerando a horizontalidade dos fenômenos.</li> </ul>
REGIÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Região se articula com território, natureza e sociedade quando essas dimensões são consideradas em diferentes escalas de análise.</li> <li>• Permite a apreensão das diferenças e particularidades no espaço geográfico.</li> </ul>

Continua...

...Continuação

CONCEITOS	ARTICULAÇÕES**
TERRITÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O território é o espaço apropriado.</li> <li>• Base da região.</li> <li>• Determinação das localizações dos recursos naturais e das relações de poder.</li> <li>• A constituição cotidiana de territórios tem como base, as relações de poder e de identidade de diferentes grupos sociais que os integram, por isso eles estão inter-relacionados com conceitos de lugar e região.</li> </ul>

\* Este quadro foi elaborado tendo como referência inicial o quadro inserido no documento dos PCN+ Ensino Médio (Ciências Humanas e suas tecnologias, p. 56), com a incorporação de outras formas de entendimento dos conceitos.

\* Nesta coluna há sugestões de algumas articulações possíveis entre os conceitos. A finalidade é demonstrar que os conceitos não têm limites definidos e deixar o professor com liberdade de utilizar as mais diferentes combinações possíveis.

Para Rego (2002:204), os conceitos atravessam os fatos interpretativamente, interligando-os sob uma determinada ótica, criando uma malha de leitura complexa. Diante da complexidade dessa malha, uma abordagem possível para a educação que busca esforço compreensivo ativo é valorizar a perspectiva que elenca o lugar e o mundo mais proximamente vivido como referenciais cognitivos/emocionais essenciais para o processo educacional.

Portanto, a formação dos conceitos por parte dos alunos é o que serve de balizador para o ensino, pois ao construir o conceito, o aluno vai confrontar seus pontos de vista

... ao construir o conceito,  
o aluno vai confrontar seus  
pontos de vista resultantes  
do senso comum e os  
conhecimentos científicos ...

resultantes do senso comum e os conhecimentos científicos, encaminhando-se para uma compreensão que o conduzirá a uma constante ampliação de sua complexidade.

### 3 ESTABELEENDO CONEXÕES ENTRE CONCEITOS E CONTEÚDOS

Podemos dizer que não existe padrão de conhecimento geográfico pré-definido e imutável. Isso é produto de uma construção histórica, que leva em conta, para sua definição/seleção as mudanças que ocorrem no mundo, sua complexidade e o contexto local em que a escola está inserida. Significa dizer que temos de refletir para além da provisoriedade do currículo da Geografia escolar e organizar as referências conceituais e da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das competências cognitivas e da área.

Dominar um conceito supõe dominar a totalidade de conhecimentos sobre os objetos a que se refere o conceito dado e, quanto mais nos aproximamos deles, maior domínio sobre seu conceito é conquistado. É assim que podemos considerar o desenvolvimento dos conceitos, pois seu conteúdo muda à medida que se ampliam nossos conhecimentos. (COUTO, 2005: 99)

Enfim, a questão não é permanecer apenas nos conceitos de cada uma das disciplinas, mas articulá-los com os conteúdos, pois sem eles os conceitos são definições vazias e sem sentido. Para isso, é importante estabelecer conexões entre conceitos e conteúdos e o trabalho por meio dos eixos temáticos pode ser um caminho a seguir.

### 3.1 Por que pensar em eixos temáticos?

O importante nessa discussão é ter os conteúdos como elementos pelos quais se torna possível a compreensão das diferentes realidades geográficas, produzidas pelas interações homem-meio. Por esse caminho, algumas questões se colocam:

- quais os conteúdos que permitem alcançar os objetivos pretendidos e desenvolver as competências e as habilidades desejadas?
- qual a escala de análise a ser considerada? Quais os lugares a serem estudados?
- que fenômenos geográficos mais significativos estão acontecendo no mundo?

Uma forma de organizar o conhecimento geográfico como conteúdos escolares poderá ser realizada por meio dos eixos temáticos, que, por sua vez, poderão estar vinculados aos conceitos e vice-versa. Outro aspecto importante é que esses eixos temáticos podem ser definidos a partir das especificidades locais e da opção teórico-metodológica adotada pelo professor em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.

Assim, a articulação entre a realidade local, a capacidade e a liberdade intelectual do professor e os aspectos organizacionais e políticos da escola é fundamental para que o perfil do trabalho a ser desenvolvido esteja e claro desse modo, todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reconheçam seu papel e tenham efetiva capacidade de exercê-lo.

A partir dos eixos podem-se levantar algumas questões que permitem pensar como o jovem se coloca no mundo do trabalho e quais as possibilidades reais de enfrentar um mundo com forte componente tecnológico.



**Quadro 3 – Eixos de Área**

ÁREA	1. Analisar, construir e aplicar conceitos geográficos, bem como das áreas afins, para a compreensão de fenômenos naturais, de processos geo-históricos, da produção tecnológica, das manifestações culturais, artísticas.
	2. Reconhecer a importância e o significado do lugar como espaço de vivência cotidiana dos homens e instrumento de estudo e análise da realidade para perceber a capacidade e as potencialidades de ação de cada indivíduo no exercício da cidadania.
	3. Reconhecer os processos de mundialização dos espaços e a constituição das novas regionalizações.
	4. Conhecer e perceber o papel dos meios de comunicação na atual configuração do espaço e do tempo.
	5. Reconhecer e utilizar a cartografia como linguagem nos diversos temas geográficos.

Para se alcançarem os objetivos propostos, na perspectiva de ampliar o entendimento dos conceitos geográficos e cartográficos, algumas habilidades serão desenvolvidas. Elas serão construídas por meio de atividades didáticas e devem levar ao desenvolvimento das competências requeridas, as quais supõem o domínio das habilidades em si, assim como a compreensão do seu significado.

### 3.2 Os eixos temáticos: a articulação entre os conceitos e os conteúdos

A Geografia que se quer ensinar para o ensino médio deve ser pensada no sentido de formar um cidadão que conheça os diferentes fenômenos geográficos da atualidade tendo em vista o processo de globalização e suas rupturas, dadas pela resistência dos movimentos sociais e as contradições inerentes ao sistema capitalista, além de privilegiar os diferentes cenários e atores sociais, políticos e econômicos em diferentes momentos históricos. As novas tecnologias de informação e a cartografia passam a ter também um papel importante na compreensão do mundo. Assim, para ensinar, aprender e aprofundar os conceitos geográficos podemos estruturar os seguintes eixos temáticos:

A Geografia que se quer para o ensino médio deve ser pensada no sentido de formar um cidadão que conheça os diferentes fenômenos geográficos ...



### ***Formação territorial brasileira.***

Esse eixo temático pretende destacar que a compreensão da formação territorial brasileira se insere em um processo geo-histórico mais amplo de mundialização da sociedade européia iniciado no final do século XV. Para entender o Brasil, é necessário também compreender a formação do território latino-americano. Posteriormente, é importante analisar o Brasil como formação social subordinada aos centros dominantes do capitalismo e o modo de ajuste da sua economia e do seu território às necessidades desse centro. Basicamente temos dois grandes períodos, o primeiro, o da economia e da formação territorial colonial-escravista (economia agrário-exportadora), do século XVI ao século XIX, e o período da economia e da formação territorial urbano-industrial, a partir do final do século XIX e ao longo de todo o século XX.

### ***Estrutura e dinâmica de diferentes espaços urbanos e o modo de vida na cidade, o desenvolvimento da Geografia Urbana mundial.***

A urbanização como fenômeno do mundo atual se estende por todos os territórios e configura espaços característicos ao atual período técnico, científico e informacional que se manifesta pela estruturação do fenômeno industrial. As cidades refletem em sua organização as grandes mudanças socio-econômicas e culturais, onde se estruturam diferentes territórios urbanos, criados por grupos sociais distintos, especialmente nas metrópoles. Há uma tendência à homogeneização do espaço urbano que afeta também as cidades médias, as quais também passam a sofrer com os “problemas urbanos” semelhantes aos das grandes cidades (violência, poluição, desigualdades sociais). As resistências às imposições da ordem global também se manifestam nas cidades, seja na forma de criação de territórios alternativos, seja na manutenção de formas de cooperação e solidariedade que se vinculam aos lugares, ou seja, nos movimentos sociais reivindicatórios, de protesto ou dos trabalhadores em geral na luta por condições de trabalho e salário.

### ***O futuro dos espaços agrários, a globalização a modernização da agricultura no período técnico-científico informacional e a manutenção das estruturas agrárias tradicionais como forma de resistência.***

Os espaços agrários também estão sofrendo profundas mudanças advindas da mudança tecnológica. A agricultura moderna é uma atividade cada vez mais tecnologicada e globalizada, sendo os produtos agrícolas um dos motores do avanço científico (biotecnologia) e do próprio comércio mundial. Essas mudanças se confrontam com populações tradicionais, as quais lutam pela propriedade de

seu saber (biodiversidade, patentes) e seu gênero de vida, o que se vincula diretamente a sua manutenção e reprodução como grupo social. Tais resistências assumem diferentes características em diversas partes do mundo, seja por meio da valorização e resgate da cultura original, seja por meio da criação de novas personalidades políticas, ou ainda com a união dos dois processos. Esses processos é que têm mantido a diversidade dos espaços rurais em diferentes partes do mundo, inclusive na América Latina e no Brasil.

### ***Organização e distribuição mundial da população, os grandes movimentos migratórios atuais e os movimentos socioculturais e étnicos, as novas identidades territoriais.***

O estudo da população pela Geografia considera em especial sua organização, distribuição e a apropriação do espaço como uso para viver e produzir. Os movimentos atuais da população expressam essas buscas, que são constantes e marcam tanto as necessidades dos grupos populacionais quanto as motivações, que podem ser geradas externamente a eles.

São movimentos muito intensos, que se manifestam atualmente das mais variadas formas e que, se estudados na perspectiva de aceitação da diversidade e do multiculturalismo, facilitam compreender a necessidade de reconhecer as identidades e o pertencimento territorial. Esses dois conceitos permitem que as pessoas se reconheçam como sujeitos na produção de geografias em que se vive e encaminha a discussão sobre o lugar como espaço concreto de ação que desvende a possibilidade de fazer frente aos processos de globalização e no exercício da cidadania.

### ***As diferentes fronteiras e a organização da geografia política do mundo atual, estado e organização do território.***

Acresce-se aqui a dimensão da Geografia política: quanto ao papel do Estado na criação de oportunidades ou de cerceamento de ações envolvendo populações, nas formas de organização da população nos vários lugares do mundo, com suas lutas específicas, na definição de fronteiras e das possibilidades de sua superação, na estruturação dos territórios e as configurações demarcadas por interesses estratégicos nacionais.

### ***As questões ambientais, sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos recursos naturais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica.***

Embora essas questões decorrentes da relação sociedade-natureza possam estar presentes nos demais itens referidos até agora, para a ciência geográfica são te-

máticas caras, no sentido de que o trabalho com a dimensão espacial dos fenômenos, implica, necessariamente, considerar o meio físico natural. O significado desse não se restringe mais às simples tarefas de elencar e descrever. Nesse tema, vale destacar a importância de se pensar o meio geográfico de uma dada sociedade como construção social, ou seja, cada cultura corresponde a uma suposição do que é natureza, ou seja, os espaços são produtos da ação dos homens em suas diferentes formas de organização e relações entre si e na inter-relação da sociedade com a natureza.

Essa nova lógica de que todos estão interligados e que o mundo é uma grande aldeia global, com distâncias cada vez mais reduzidas, vem gerindo e gerenciando as relações entre os homens e destes com a natureza. Pensar essa realidade como um processo de globalização/fragmentação pode ser a alternativa de se encontrarem caminhos metodológicos para promover uma análise geográfica. A escala social de análise se apresenta, então, como a possibilidade de concretizar isso, sem nunca perder de vista as dimensões mundiais, nacionais, regional e local. Estudar o lugar pode levar à compreensão de como os processos de globalização interferem em nossas vidas e na organização do espaço e à capacidade de reconhecer a identidade e pertencimento dos sujeitos como autores de suas vidas e da produção do seu espaço.

... e que o mundo é uma grande aldeia global, com distâncias cada vez mais reduzidas, vem gerindo e gerenciando as relações entre os homens e destes com a natureza.

***Produção e organização do espaço geográfico e mudanças nas relações de trabalho, inovações técnicas e tecnológicas e as novas geografias, a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações.***

Considerar o trabalho como elemento fundamental na vida das pessoas e na organização do espaço exige que se reconheçam as diferenças nas atuais relações de trabalho e nas formas de apropriação das riquezas. Esse quadro tornou-se mais complexo com os impactos causados pela revolução científico-tecnológica, quando a circulação da informação ganhou intensa e inimaginável velocidade e novas formas de produção se impõem, o que certamente acarretará o surgimento de novas territorialidades. São essas territorialidades que definem as relações entre as pessoas, entre as nações e entre os grupos sociais, os quais produzem e organizam o espaço de formas diferenciadas nos vários lugares e no tempo.

Esses temas são considerados pontos de partida para instrumentalizar em termos de conteúdo as análises geográficas. Eles não têm um fim em si mesmos, pois estão articulados no contexto dos objetivos e competências atribuídas ao componente curricular de Geografia. A Geografia no ensino médio deve considerar a capacidade do jovem de se localizar no mundo atual e refletir sobre a construção de sua identidade e pertencimento como sujeito.

Sendo assim, o ensino de Geografia no ensino médio não pode abrir mão da exigência do necessário conhecimento teórico-metodológico do professor, para que tenha as condições de definir *o que e como* trabalhar em cada momento. Essa proposição de conteúdo e a exposição dos conceitos estruturantes da Geografia e suas articulações aqui trazidas expressam a preocupação em demarcar o lugar da Geografia na escola, como componente curricular adequado à formação dos jovens e com significativa contribuição no conjunto do currículo escolar.

## 4 AVALIAÇÃO

---

Em coerência com o que aqui se propõe, as práticas de avaliação de aprendizagem devem superar os tradicionais exames escolares. Isso significa conceber a avaliação como diagnóstico do ensino realizado, tendo em vista as competências e as habilidades e a capacidade de organizar as informações, construindo o conhecimento. Por outro lado, é importante considerar o aluno em sua singularidade, respeitando seus espaços e tempos de construção do conhecimento. Para Meirieu (1998:65) “os conhecimentos não são coisas que se acumulam, mas sistemas de significações através dos quais o sujeito se apropria do mundo... Porque a memória não é uma seleção de arquivos, mas a integração de informações em um futuro possível para o qual nos projetamos... Porque se sabe que o conhecimento não se constrói sobre a ignorância, mas sim pela reelaboração de representações anteriores e sob a pressão de um conflito cognitivo”.

O tema avaliação é um dos mais polêmicos nas escolas, principalmente nos últimos anos, em função de mudanças que ocorreram não só na concepção de aprendizagem como no sistema educacional. Encontra-se, ainda hoje, avaliação que se caracteriza apenas por aferir a memorização, reforçando técnicas como a dos “famosos questionários, fatos históricos isolados e cópias de mapas”, baseada apenas na repetição e na memorização. O cotidiano escolar apresenta muitas contradições que implicam a dificuldade de se realizar a avaliação da aprendizagem.

Juntamente com o presente documento, tem-se a proposta de discutir a coerência entre o que se faz na sala de aula com o que se exige do aluno, ou

seja, que critérios e resultados e que orientações estão sendo dados ao aluno para que se possa perceber claramente o caminho da aprendizagem que ele está percorrendo. Por isso, é importante compreender que o conhecimento não é coisa que simplesmente se acumula, mas sim que constitui um sistema de representação. Por isso, a avaliação não pode ser uma ferramenta de coerção, mas de reorientação.

No que se refere aos indicadores de avaliação, com base nas atividades desenvolvidas, destacam-se conteúdos e competências como compreensão de textos, relações e correlações textuais, associação com o conhecimento prévio e hipóteses apresentadas pelos alunos. Dessa forma, criam-se conflitos cognitivos e coerentes com a metodologia proposta.

Uma avaliação formativa, com ênfase na leitura e na escrita, é um desafio para a Geografia, relacionado com o que acontece em sala de aula e com a ação docente no processo de ensino-aprendizagem. Direcionar a prática para essa concepção é compreender como as atividades auxiliam no desempenho das competências que os alunos podem utilizar para construir seu conhecimento.

A capacidade de observação, descrição e análise dos espaços, assim como sua representação, apresenta-se como possibilidade de verificação de aprendizagem. O domínio, portanto, das várias linguagens possíveis de ser usadas pela Geografia vai permitir que o aluno demonstre seu conhecimento geográfico construído. Para finalizar, se a avaliação deve estar integrada e ser parte dos procedimentos pedagógicos e ser assim coerente com os princípios teórico-metodológicos adotados, ela também deve estar integrada à escola em sua totalidade, considerando-se os diferentes momentos e contextos em que ocorre.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et. Alii (org.). **Ensino de Geografia, prática e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 83-134.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **O ensino de Geografia e a formação docente**. In: CARVALHO, Anna Maria P. **Formação continuada de professores**. Uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003, p. 103-121.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.
- COUTO, Marcos. **O conteúdo do conceito científico e suas implicações psicológico-didáticas**. São Paulo, 2005. Inédito, (xerografado).

MARQUES, Mário Osório. **Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política.** In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2000, p. 143-156.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio.** 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Nelson. **Geração de ambiências: três conceitos articuladores.** São Paulo: AGB, *Terra Livre*, ano 18, nº. 19 jul/dez 2002 p. 199-212.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia. Contribuição para a metodologia de ensino do pensamento geográfico.** São Paulo: UNESP, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2000, p. 11-35.

ZAMBONI, Ernesta, CASTELLAR, Sonia Vanzella. **O Ensino Médio em rede.** In: **Ciências Humanas e suas tecnologias.** São Paulo: Secretaria do Estado da Educação/CENP, 2004.

**CONHECIMENTOS  
DE HISTÓRIA**

**Consultores**

Holien Gonçalves Bezerra

Lana Mara de Castro Siman

Margarida Maria Dias de Oliveira

**Leitores Críticos**

Helenice Ciampi

Pedro Tomaz de Oliveira Neto



## INTRODUÇÃO

---

### Por que História

*“Papai, então me explica para que serve a História”*

*Marc Bloch*

Milhares são os jovens que, como o garoto do qual fala Marc Bloch na introdução do seu livro, escrito em 1943, *Apologia da História ou o ofício de historiador*, dirigem essa questão ao seu professor de História. Responder aos jovens essa questão requer muito mais do que saber falar a eles com clareza, simplicidade e correção sobre o que é a História. Requer oferecer-lhes condições para refletirem criticamente sobre suas experiências de viver a história e para identificarem as relações que essas guardam com experiências históricas de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas.

Os jovens vivem e participam de um tempo de múltiplos acontecimentos que precisam ser compreendidos na sua historicidade. No entanto, a compreensão da historicidade dos acontecimentos tem sido dificultada não só pela sua quantidade e variedade, mas também pela velocidade com que se propagam por meio das tecnologias da informação e da comunicação. O acúmulo e a velocidade dos acontecimentos afetam não só os referentes temporais e identitários, os valores, os padrões de comportamento, construindo novas subjetividades, como também induzem os jovens a viverem, como diz Hobsbawm (1995), “numa espécie de presente contínuo” e, portanto, com fracos vínculos entre a experiência pessoal e a das gerações passadas.

Auxiliar os jovens a construir o sentido do estudo da História constitui, pois, um desafio que requer ações educativas articuladas. Trata-se de lhes oferecer um contraponto que permita ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica da qual fazem parte, e também apresentar os instrumentos cognitivos que os auxiliem a transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados.

Com essa nova versão dos parâmetros curriculares de História, procura-se buscar a sintonia com os anseios dos professores quanto a suas visões a respeito das necessidades de formação dos jovens do nosso tempo e com suas concepções a respeito da História e do seu ensino.

## 1.2 O currículo do ensino médio e a disciplina História

Cada disciplina que compõe o currículo do ensino médio pode ser comparada a uma peça que é parte inseparável de um conjunto. A História adquire seu pleno sentido para o ensino-aprendizagem quando procura contribuir, com sua potencialidade cognitiva e transformadora, para que os *objetivos da educação* sejam plenamente alcançados.

A partir dos anos 1980, o assunto “reformas do ensino” foi-se propagando cada vez mais. Assim, além dos estudos teóricos que se produziram e de práticas renovadas e pioneiras, diversas medidas de cunho legal foram sendo tomadas para que o ensino desempenhasse a função social que lhe cabia, no sentido de auxiliar as pessoas a viverem melhor na sociedade e dela participarem de forma ativa e crítica. As concepções e os encaminhamentos foram passando de amplas definições para concretizações mais específicas. Na Constituição Brasileira de 1988 (Artigos 205 e 210), a educação, definida como direito de todos e dever do Estado, recebeu dispositivos amplos que foram detalhados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (para o ensino médio, ver especialmente os Artigos 26, 27, 35 e 36); estes, por sua vez, foram ainda mais definidos e explicitados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998).

Auxiliar os jovens a  
construírem o sentido  
do estudo da História  
constitui, pois, um  
desafio que requer ações  
educativas articuladas.

Para esclarecermos qual é o papel que ocupa a disciplina História no contexto do ensino médio, é necessário recorrer às grandes linhas que são trabalhadas nesses textos legais. Segundo a LDB, Artigo 22, as finalidades da educação, além de abrangentes, são desafiadoras: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem como finalidade “[...] vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para

o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (DCNEM, Artigo 1º).

A nova identidade atribuída ao ensino médio define-o, portanto, como uma *etapa conclusiva* da educação básica para a população estudantil. O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inser-

...o ensino de História, articulando-se com as outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos...

ção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho.

Procura-se, portanto, contribuir para que a disparidade e as tensões existentes entre os objetivos que visam à preparação para o vestibular, à preparação para o trabalho e à formação da cidadania possam ser atenuadas. Pretende-se que o ensino médio atinja um grau de qualidade em que o aluno dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades.

Nessa perspectiva, o ensino médio buscará, também, superar a oferta de disciplinas compartimentadas e descontextualizadas de suas realidades sociais e culturais próximas, espacial e temporalmente, não só no interior da área das ciências humanas, como no interior das outras áreas e entre elas. Apontam-se como princípios estruturadores do currículo a interdisciplinaridade, a contextualização, a definição de conceitos básicos da disciplina, a seleção dos conteúdos e sua organização, as estratégias didático-pedagógicas. Esse conjunto de preocupações consubstancia-se, ganha concretude e garantia de efetivação, a médio e a longo prazos, no projeto pedagógico da escola, elaborado com a participação efetiva da direção, dos professores, dos alunos e dos agentes da comunidade em que se situa a escola.

Para fazer frente à necessidade vital de formação para a vida, o ensino pauta-se pelo conceito de educação permanente, tendo em vista o desenvolvimento de *competências* cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e das que incentivam uma

intervenção consciente e ativa na realidade social em que vive o aluno. Dentre essas competências, podem-se enumerar, segundo as DCNEM: a autonomia intelectual e o pensamento crítico; a capacidade de aprender e continuar aprendendo, de saber se adequar de forma consciente às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, de constituir significados sobre a realidade social e política, de compreender o processo de transformação da sociedade e da cultura; o domínio dos princípios e dos fundamentos científico-tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos. O trabalho com a disciplina História estará atento ao desenvolvimento dessas competências mais gerais e, ao mesmo tempo, à busca das competências que são específicas do conhecimento histórico. Cabe ao professor priorizar e selecionar as competências que são mais adequadas ao desenvolvimento de acordo com os contextos específicos da escola e dos alunos.

O princípio pedagógico da *interdisciplinaridade* é aqui entendido especificamente como a prática docente que visa ao desenvolvimento de competências e de habilidades, à necessária e efetiva associação entre ensino e pesquisa, ao trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens, à suposição de que são possíveis diferentes interpretações sobre temas/assuntos. Em última análise, o que está em jogo é a formação do cidadão por meio do complexo jogo dos exercícios de conhecimento e não apenas a transmissão–aquisição de informações e conquistas de cada uma das disciplinas consideradas isoladamente. A questão da interdisciplinaridade está claramente exposta nos PCN+, Ciências Humanas, p. 15-16.

O que é preciso compreender é que, precisamente por transcender cada disciplina, o exercício dessas competências e dessas habilidades está presente em todas elas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências. Por isso, o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual.

Para que o princípio pedagógico da interdisciplinaridade possa efetivamente presidir os trabalhos da escola, faz-se necessária uma profunda reestruturação do ponto de vista organizacional, físico-espacial, de pessoal, de laboratórios, de materiais didáticos. Daí o poder estratégico do projeto político-pedagógico da

escola como instrumento capaz de mobilizar o conjunto dos profissionais que nela trabalham, assim como a comunidade, para que se possam conseguir as condições que possibilitem implantar as reformas pedagógicas preconizadas.

Outro eixo estruturador do currículo, a *contextualização*, é entendido como o trabalho de atribuir sentido e significado aos temas e aos assuntos no âmbito da vida em sociedade. Os conhecimentos produzidos pelos estudiosos da História e do ensino da História, no âmbito das universidades, por exemplo, são

... a contextualização, é entendido como o trabalho de atribuir sentido e significado aos temas e aos assuntos no âmbito da vida em sociedade.

referências importantes para a construção dos conhecimentos escolares na dimensão da sala de aula. No entanto, é imprescindível que a seleção da narrativa histórica consagrada pela historiografia esteja relacionada aos problemas concretos que circundam os alunos das diversas escolas que compõem o sistema escolar. Para adquirir significado e possibilitar impulsos criativos, além da

seleção de temas e assuntos que tenham relação com o ambiente social dos alunos, o trabalho pedagógico contará com atividades problematizadoras diante da realidade social. Dessa forma será possível articular os conhecimentos produzidos de acordo com o rigor analítico-científico do processo de conhecimento histórico ao trabalho pedagógico concreto em sala de aula.

Nessa compreensão, portanto, a referência à contextualização vai muito além daquela intenção de “situar” fatos e acontecimentos que estão sendo estudados na pretensa referência a aspectos gerais de uma situação histórica, externos à produção do conhecimento em pauta, como se fosse necessário descrever o “pano de fundo” no qual eles estariam “inseridos”. Evita-se, também, entender a contextualização como se fosse apenas e tão-somente a referência a temas específicos e candentes do cotidiano dos alunos. Estes poderão e deverão ser pontos de partida para a problematização do trabalho com a História, mas isso não substitui a dimensão temporal da realidade humana. Como se afirma nas DCNEM: “A relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania” (Artigo 9º, II). Cabe ainda lembrar que o trabalho de contextualização busca compreender a correlação entre as dimensões de realidades local, regional e global, sem o que se torna impossível compreender o real significado da vida cotidiana do aluno do ponto de vista histórico.

## 2 A HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

---

### 2.1 Questões de conteúdo

Seria muito difícil chegar a um acordo sobre os assuntos, temas ou objetos de estudo que deveriam fazer parte do currículo de História. E ainda é mais complexo e arbitrário direcionar a escolha para uma ou outra opção teórico-metodológica, seja em relação ao conhecimento histórico seja em relação aos posicionamentos didático-pedagógicos. Além de sua quase infinita variedade, pois o objeto da História são todas as ações humanas na dimensão do tempo, a escolha dos temas, dos assuntos ou dos objetos consagrados pela historiografia depende necessariamente de posições metodológicas assumidas ou mesmo de preferências ideológicas. Em vista disso, no caso da História, optou-se por apresentar como parâmetros os *conceitos básicos* que sustentam o conhecimento histórico e podem articular as práticas dos professores em sala de aula.

Alguns conceitos básicos do conhecimento histórico fazem parte do arcabouço constituído, ao longo dos tempos, pela prática dos historiadores. Paulatinamente, o processo do conhecimento histórico foi tomando formas que o diferenciaram do de outras disciplinas cognitivas também elaboradas segundo métodos rigorosos. Construiu-se um conjunto de procedimentos e de conceitos em torno dos quais giraram as preocupações dos historiadores. Por mais díspares, variadas e mesmo contraditórias que sejam entre si as concepções de mundo, os posicionamentos ideológicos ou as proposições de ordem metodológica, não há como não trabalhar com esses conceitos, ou, pelo menos, com uma parte importante deles. O que diferencia as diversas concepções de História é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados. As propostas pedagógicas, sejam elas quais forem, têm um compromisso implícito com essas práticas historiográficas ao produzirem o conhecimento histórico escolar, resguardadas as devidas especificidades e particularidades.

Importa perceber quais conceitos e procedimentos de análise e interpretação, construídos e empregados na e pela prática da produção do conhecimento, são imprescindíveis para permitir aos alunos do ensino básico apropriarem-se de uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos. Para

Para iniciar o aluno nos processos de ensino-aprendizagem, sugere-se uma reflexão sobre alguns conceitos e procedimentos do conhecimento histórico considerados fundamentais.

iniciar o aluno nos processos de ensino-aprendizagem, sugere-se uma reflexão sobre alguns conceitos e procedimentos do conhecimento histórico considerados fundamentais. A partir dessas considerações, é possível iniciar um debate construtivo para corrigir, redimensionar, confirmar, ampliar e sugerir outras possibilidades.

É preciso levar em consideração, em primeiro lugar, que os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua *historicidade*. Isso quer dizer que os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm o significado voltado para essas realidades, sendo equivocado empregá-los indistintamente para toda e qualquer situação semelhante. Dessa forma, os conceitos, quando tomados em sua acepção mais ampla, não podem ser utilizados como modelos, mas apenas como indicadores de expectativas analíticas. Ajudam-nos e facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas.

Registre-se que é possível distinguir os “conceitos”, na escala de compreensão, entre aqueles que são mais abrangentes e os que se referem a realidades mais especificamente determinadas. Quando se atribui ao conceito uma compreensão mais ampla, relacionada a realidades histórico-sociais semelhantes, esse pode receber a denominação de “categoria”. Por exemplo, as categorias trabalho, homem, continente, revolução, etc. Nesse sentido, os conceitos ou categorias são abertos, são vetores à espera de concretizações, a serem elaborados por meio de conhecimentos específicos, de acordo com os procedimentos próprios da disciplina História. No momento em que se atribui a essas categorias suas especificidades históricas, como trabalho assalariado, trabalho servil, trabalho escravo, por exemplo, já se está lidando com conceitos que, por sua vez, poderão receber ainda mais especificações, como trabalho servil na Alemanha, na França, e assim por diante; a revolução socialista, a revolução industrial, etc. Não se pode usar indevidamente o caráter universal que o conceito efetivamente tem para tirar-lhe a historicidade. Não seria conveniente, por exemplo, atribuir à “democracia” uma dimensão essencialista, como se ela existisse à guisa de modelo a ser imitado. O que existe são democracias historicamente praticadas na Grécia, no século XIX, a democracia liberal, a socialista, a brasileira atual, etc. Os conceitos propriamente ditos seriam, então, considerados representações de um objeto ou fenômeno histórico por meio de suas características.

Tendo como referência os princípios anteriormente enunciados para o ensino médio (competências, interdisciplinaridade, contextualização), apresenta-se a seguir uma proposta de explicitação dos conceitos estruturadores para a disciplina História.



### 2.1.1 História

O conceito “história” tem sido tomado em um duplo significado. Sob um aspecto, história são todas as ações humanas realizadas no decorrer dos tempos, independentemente de terem sido ou não objeto de conhecimento dos estudiosos. É o que se poderia chamar de matéria-prima para o trabalho dos historiadores, que, por sua vez, foram construindo suas representações cognitivas. A essas representações cognitivas dá-se o nome de História, em geral grafada com maiúscula para distinguir da história como acontecimento. O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas que se apresentam nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, as quais emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens. Procuram apontar, também, os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos.

Um dos objetivos do ensino de História, talvez o primeiro e o que condiciona os demais, é levar os alunos a considerarem como importante a apropriação crítica do conhecimento produzido pelos historiadores, que está contido nas narrativas de autores que se utilizam de métodos diferenciados e podem até mesmo apresentar versões e interpretações díspares sobre os mesmos acontecimentos. Essa leitura crítica presidirá também os materiais didáticos colocados à disposição dos alunos, especialmente os livros didáticos.

A aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica seja no do saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente no que tange à sociedade e a si mesmo. Ciente do caráter provisório do conhecimento, o aluno terá condições de se exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas; delimitação do objeto; estudo da bibliografia produzida sobre o assunto; busca de informações; levantamento e tratamento adequado das fontes; percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais); estratégias de verificação e confirmação de hipóteses; organização dos dados coletados; refinamento dos conceitos (historicidade); proposta de explicação dos fenômenos estudados; elaboração da exposição; redação de textos. Dada a complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que se incentive a prática interdisciplinar.

Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas que podem ser trabalhadas pelos alunos: documentos oficiais; textos de época e



atuais; mapas; gravuras; imagens de histórias em quadrinhos; poemas; letras de música; literatura; manifestos; relatos de viajantes; panfletos; caricaturas; pinturas; fotos; reportagens e matérias veiculadas por rádio e televisão; depoimentos provenientes da pesquisa levada a efeito pela chamada História oral, etc. O importante é que se alerte para a necessidade de as fontes receberem um tratamento adequado, de acordo com sua natureza.

É preciso deixar claro, porém, que o ensino básico não se propõe a formar “pequenos historiadores”. O que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias de trabalho levem em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico. Com isso, evita-se passar para o educando a falsa sensação de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada, e assim são transmitidos.

### 2.1.2 Processo histórico

A História busca explicar tanto as permanências e as regularidades das formações sociais quanto as mudanças e as transformações que se estabelecem no embate das ações humanas. A descrição factual e linear dos acontecimentos não leva a um conhecimento significativo. Na verdade, o passado humano constitui um conjunto de comportamentos intimamente interligados que tem uma razão de ser, ainda que, no mais das vezes, imperceptível aos nossos olhos. O processo histórico resulta da captação cognitiva dessas práticas, ordenadas e estruturadas de maneira racional pelos historiadores. Parte-se do princípio de que não há caminhos preestabelecidos para a História, seja no sentido idealista seja nas concepções de etapas determinadas pelas quais a humanidade deva trilhar. Assim, são os problemas que os indivíduos e as sociedades colocam constantemente a si mesmos, na trajetória da trama social que é por princípio indeterminada, que fazem com que os homens optem pelos caminhos possíveis e desenhem os acontecimentos que passam a ser registrados. Os registros ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para se entenderem os processos históricos.

Os registros ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para entendermos os processos históricos.

Deve-se ressaltar, igualmente, que o conceito de processo histórico supõe a enunciação resultante de uma construção cognitiva dos estudiosos. No entanto, embora os processos não tenham existido exatamente como descritos, eles são sedimentados na realidade social. A dimensão de elaboração no sentido de uma

aquisição cognitiva em permanente construção permite entender a possibilidade das diversas interpretações do passado histórico, dependentes de posicionamentos teóricos e metodológicos diferenciados.

Assim, a História, concebida como processo, intenta aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber diferenças e semelhanças, conflitos/contradições e solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma analítica e crítica diante do presente e buscar as relações possíveis com o passado.

Nesse quadro conceitual de processo, dimensiona-se a compreensão do conceito de “fato histórico”, de “acontecimento”, que resulta de uma construção social da qual faz parte o historiador e tem importância fundamental, como ponto referencial das relações sociais, no cotidiano da História. No entanto, o sentido pleno dos acontecimentos, em sua dimensão micro, resolve-se quando remetido aos processos que lhe emprestam as possibilidades explicativas. Enfim, o fato histórico toma sentido se considerado como constitutivo dos processos históricos, e nessa escala deve ser compreendido.

### 2.1.3 Tempo (*temporalidades históricas*)

A dimensão da temporalidade é considerada uma das categorias centrais do conhecimento histórico. Considera-se fundamental levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e sua importância nas formas de organizações sociais e de conflitos. Sendo um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas. Por isso a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas, e de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos. É de se ressaltar a importância das periodizações, dos calendários e das contagens dos tempos como foram sendo historicamente construídos para que o aluno elabore, de forma problematizada, seus próprios pontos de referência como marcos para as explicações de sua própria história de vida, assim como da história dos homens em geral. O tempo pode ser considerado o estruturador do pensamento e da ação humanos.

O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes, o agora e o depois. Sendo assim, é necessário lembrar que o tempo histórico não tem uma dimensão homogênea, mas comporta durações variadas, como tem sido largamente discutido na historiografia. Eis a importân-

cia de se considerarem os diversificados ritmos do tempo histórico quando situados na duração dos fenômenos sociais e naturais. É justamente a compreensão dos fenômenos sociais na duração temporal que permite o exercício explicativo das periodizações. Essas são frutos de concepções de mundo, de metodologias e até mesmo de ideologias diferenciadas.

As considerações sobre a riqueza e a complexidade do conceito de tempo são imprescindíveis para que sejam evitados os anacronismos, não tão raros, nas explicações históricas. O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e, assim, interpretar essas ações ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para avaliar outras épocas de características diferentes.

#### 2.1.4 Sujeitos históricos

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla permite indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. Os sujeitos históricos, que se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, são os verdadeiros construtores da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas consequência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

Conceber a História como resultado da ação de sujeitos históricos significa não atribuir o desenrolar do processo como vontade de instituições, tais como o Estado, os países, a escola, etc., ou como resultante do jogo de categorias de análise (ou conceitos): sistemas, capitalismo, socialismo, etc. É perceber também que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais no tempo.

... o tempo histórico não tem uma dimensão homogênea, mas comporta durações variadas, como tem sido largamente discutido na historiografia.

#### 2.1.5 Trabalho

A categoria “trabalho” é aqui entendida como um modo de sustentação e auto-preservação do gênero humano, que se expressa nas transformações impostas

pelo homem à natureza e às formações sociais e culturais historicamente constituídas. Trata-se de conceito fundamental para a compreensão da formação e do fazer histórico da humanidade em toda a sua diversidade.

Entende-se o trabalho na sua diversidade social, econômica, política e cultural, pois o trabalho não se refere somente às formas de produzir formalmente e historicamente aceitas nas diversas sociedades históricas, tais como a escravidão, a servidão e o trabalho assalariado, mas também ao trabalho relacionado à esfera doméstica, à prática comunitária, às manifestações artísticas e intelectuais, à participação nas instâncias de representação políticas, trabalhistas, comunitárias e religiosas. Essas diferentes formas de produzir e organizar a vida individual e coletiva intercambiam-se com diversas perspectivas ou abordagens. Dentre elas podem-se destacar as de gênero (a participação das mulheres e dos homens nas relações entre trabalho formal, informal e doméstico); de parentesco ou de comunidade (posição dos membros na hierarquia da família e da comunidade relacionados a sua ocupação profissional); de geração (as transformações históricas na relação entre o trabalho formalmente aceito em uma sociedade e o trabalho infantil, além do trabalho como formação educativa nas dimensões professor/aluno, mestre/aprendiz, entre outras); e de poder (tensões e conflitos entre os diferentes agentes sociais, profissionais e políticos).

### 2.1.6 Poder

O poder pode ser entendido como o complexo de relações entre os sujeitos históricos nas diversas formações sociais e nas relações entre as sociedades. Articula-se com todos os conceitos presentes neste documento, pois as relações de poder permeiam o processo de construção do conhecimento histórico e são um dos fatores de significação que delimitam o que seria a consciência histórica, que marca os diversos modos da apreensão e da construção do mundo historicamente constituído e suas respectivas interpretações. Além disso, o exercício do poder encontra-se presente nos usos sociais que se fazem da História tanto para legitimar poderes quanto para execrar o passado de inimigos políticos, sociais ou de qualquer outra natureza.

As relações de poder são exercidas nas diversas instâncias das sociedades históricas, como as do mundo do trabalho e as das instituições, como, por exemplo, as escolas, as prisões, as fábricas, os hospitais, as famílias, as comunidades, os Estados nacionais, as Igrejas e os organismos internacionais políticos, econômicos e culturais, os quais se transformam na sua relação com as formações sociais historicamente constituídas. É na inter-relação entre essas instituições (sociais, políticas, étnicas e religiosas) e nas relações de dominação, hegemonia, depen-

dência, convencimento, submissão, resistência, convivência, autonomia e independência entre elas que se torna possível a compreensão de suas construções políticas como algo próprio da formação histórica do ser humano. Não se pode esquecer também o processo de invenção das tradições, que expressa muito bem as articulações entre mudanças e permanências no campo das relações políticas.

Nesse aspecto, o conceito de poder facilita o entendimento da construção histórica do conceito de cidadania e do processo de constituição da participação política nas mais diversas instituições marcadas por consensos, tensões e conflitos revelados em toda a sua historicidade.

### 2.1.7 Cultura

A ampliação do conceito de cultura, fruto da aproximação das disciplinas História e Antropologia, enriquece o âmbito das análises, caminhando, de forma positiva, para a abertura do campo científico da História Cultural. O recurso à Filosofia, por sua vez, enriquece e amplia o conceito, especialmente no que se refere à idéia de cultura como formação advinda da “paidéia” (ligada à educação) e da cultura humanista, renascentista e iluminista. Na articulação dessas abordagens (histórica, antropológica e filosófica), o conceito de cultura pode alcançar maior abrangência e significado.

A cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e de povos.

A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos. Dessa forma, podem impor padrões uns sobre os outros, ou também receber influências,

As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos como processos de apropriação de uns sobre os outros.

constituindo processos de apropriações de significados e práticas que contém elementos de acomodação–resistência. Daí a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História do Brasil, no âmbito das relações inter-étnicas. O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar

atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido.

### 2.1.8 Memória

Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a memória. O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas em toda a sua diversidade étnico-cultural. A constituição do patrimônio cultural diverso e múltiplo e sua importância para a formação de uma memória social e nacional, sem exclusões e discriminações, são abordagens necessárias aos educandos. É necessário chamar a atenção dos alunos para os usos ideológicos a que a memória histórica está sujeita, que muitas vezes constituem “lugares de memória”, estabelecidos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que escolhem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (ver PCNEM 99, p. 54).

Enfatize-se também a riqueza que o conceito de memória vem adquirindo no âmbito da História com os trabalhos de autores estrangeiros e nacionais. Evidencia-se, por exemplo, que os lugares da memória são criações da sociedade contemporânea para impor determinada memória, que a concepção de memória nacional ou identidade regional constitui formas de violência simbólica que silenciam e uniformizam a pluralidade de memórias associadas aos diversos grupos sociais. Por isso, a questão da memória ou da educação patrimonial associa-se à valorização da pluralidade cultural e ao questionamento da construção do patrimônio cultural pelos órgãos públicos, que, historicamente, vêm alijando a memória de grupos sociais (como os escravos ou operários) daquilo que se concebe como memória nacional.

É oportuno lembrar, igualmente, que a memória construída a favor de interesses políticos ou ideológicos pode ser contraditada ou questionada a partir de pesquisas historiográficas calcadas em processos científicos de conhecimento. Nesse contexto, é fundamental que sejam introduzidas as conquistas historiográficas conseguidas nas últimas décadas sobre a memória dos povos e das nações que estiveram presentes em todos os momentos da História do Brasil, aí incluídos índios, africanos e imigrantes. Em educação patrimonial enfatiza-se a importância de a escola atuar para mapear e divulgar os bens culturais relacionados com o cotidiano dos diversos grupos, mesmo aqueles bens que ainda não foram reconhecidos pelos poderes instituídos e pelas culturas dominantes.

Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas permite a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com ruas, praças, edifícios públicos, festas e outras manifestações imateriais da cultura constituem excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e crítica de preservação e manutenção da memória.

### 2.1.9 Cidadania

A atenção dada à questão da cidadania participativa, no seu sentido pleno, focada nos direitos às diferenças, é recente na historiografia. Atualmente, o conjunto de preocupações que norteia o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola leva ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania, tais como: atenção ao conhecimento autônomo

É de se ressaltar o papel central da História para alicerçar a prática da cidadania, especialmente ao colocar em evidência a diversidade das culturas que integram a história dos povos.

e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável pela construção da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando-se qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para problemas detectados na comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente

contra qualquer tipo de injustiça e mentira social; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, seja dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. É de se ressaltar o papel central da História em alicerçar a prática da cidadania, especialmente ao colocar em evidência a diversidade das culturas que integram a história dos povos.

Assim, é necessário incorporar a cidadania como objeto do ensino de História. No desenvolvimento dos conteúdos, a historicidade do conceito de cidadania torna-se objeto do ensino de História, ao ressaltar as experiências de participação dos indivíduos e dos grupos sociais na construção coletiva da sociedade, assim como os obstáculos e a redução dos direitos do cidadão ao longo da história. A



importância e o sentido do conceito consolidam-se ainda mais com o estudo do processo de ampliação da concepção de cidadania, por meio do movimento de incorporação dos direitos sociais e dos direitos humanos ao lado dos direitos civis e políticos.

## 2.2 Questões metodológicas

A mobilização dos conceitos no trabalho pedagógico escolar como instrumentos de conhecimento supõe a articulação entre os conceitos estruturadores da disciplina História e as habilidades necessárias para trabalhá-la como um processo de conhecimento. Os conceitos estruturadores da História, além de expressarem o arcabouço da prática da tradição historiográfica, são os pontos nucleares a partir dos quais se definem as habilidades e as competências específicas a serem conquistadas por meio do ensino da História. Ademais, a concepção de um ensino/aprendizagem criativo que coloque o aluno no centro do processo supõe a mobilização de atividades adequadas.

No quadro proposto a seguir, são apontados os conceitos estruturadores da História anteriormente tratados; são descritas as habilidades decorrentes da prática do conhecimento histórico e as expectativas como conhecimento. Além disso, são indicadas algumas das condições necessárias para que as atividades didáticas propiciem o exercício do conhecimento histórico produzido na e para a escola, pois se trata de um processo de ensino/aprendizagem.

Quadro: Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas		
Conceitos básicos da História	Habilidades para o trabalho com a História	Elaboração e condução das atividades didáticas
Historicidade dos conceitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber os conceitos como representações gerais do real social organizadas pelo pensamento.</li> <li>• Compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas.</li> <li>• Considerar a dinâmica dos conceitos, que adquirem especificidade a partir da construção de representações.</li> </ul>	<p>Na elaboração da proposta de ensino, levar em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a necessidade de problematizar a relação entre o conhecimento prévio dos alunos e os conhecimentos históricos;</li> </ul>
História	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a natureza específica de cada fonte histórica.</li> <li>• Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa.</li> </ul>	



...Continuação

Conceitos básicos da História	Habilidades para o trabalho com a História	Elaboração e condução das atividades didáticas
História	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc.</li> <li>• Compreender textos de natureza histórica (obras de historiadores, materiais didáticos).</li> <li>• Organizar a produção do conhecimento.</li> <li>• Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos a partir das categorias e dos procedimentos metodológicos da História.</li> <li>• Reconhecer os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico.</li> <li>• Ter consciência de que o objeto da História são as relações humanas no tempo e no espaço.</li> <li>• Perceber os processos históricos como dinâmicos e não determinados por forças externas às ações humanas.</li> <li>• Exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico.</li> <li>• Praticar a interdisciplinaridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a importância de tomar os conhecimentos prévios dos alunos como referência para adequar o planejamento e as intervenções didáticas;</li> <li>• a adequação do planejamento dos programas com a realidade sócio-econômica da escola e dos alunos.</li> <li>• que as atividades são procedimentos didáticos relacionados aos aspectos metodológicos;</li> <li>• a importância da prática pedagógica interdisciplinar;</li> <li>• que o docente é o mediador nos processos de conhecimento construídos pelo aluno;</li> </ul>
Processo histórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados pela humanidade e pela natureza (documentos, fontes).</li> <li>• Perceber que o fato histórico (dimensão micro) adquire sentido relacionado aos processos históricos (dimensão macro).</li> <li>• Buscar os sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas.</li> <li>• Entender que os processos sociais resultam de tomadas de posição diante de variadas possibilidades de encaminhamento.</li> <li>• Reconhecer nas ações e nas relações humanas as permanências e as rupturas, as diferenças e as semelhanças, os conflitos e as solidariedades, as igualdades e as desigualdades.</li> <li>• Aceitar a possibilidade de várias interpretações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• que o docente é o mediador nos processos de conhecimento construídos pelo aluno;</li> </ul>

Continua...

...Continuação

Conceitos básicos da História	Habilidades para o trabalho com a História	Elaboração e condução das atividades didáticas
Processo histórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematizar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social.</li> <li>• Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• que é necessário evitar a simples memorização e repetição de definições;</li> </ul>
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer que as formas de medir o tempo são produtos culturais resultantes das necessidades de sociedades diversificadas.</li> <li>• Perceber que as temporalidades históricas e as periodizações propostas são criações sociais.</li> <li>• Estar atento às referências temporais (seqüência, simultaneidade, periodização), que permitem ao aluno se situar historicamente e ante as realidades presentes e passadas.</li> <li>• Estabelecer relações entre as dinâmicas temporais: continuidade-ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-ago-ra-depois.</li> <li>• Perceber que os ritmos e as durações do tempo são resultantes de fenômenos sociais e de construções culturais.</li> <li>• Evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o uso da memorização associado aos procedimentos de compreensão, análise, síntese, interpretação, criatividade, inventividade, curiosidade, autonomia intelectual;</li> <li>• o cuidado em relacionar, nas atividades, competências gerais e específicas com conceitos estruturadores da História, de forma explícita ou implícita;</li> </ul>
Sujeito histórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: <ul style="list-style-type: none"> <li>– o lugar do indivíduo;</li> <li>– as identidades pessoais e sociais;</li> <li>– que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos;</li> <li>– que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias;</li> <li>– a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos.</li> </ul> </li> </ul>	
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas.</li> </ul>	

Continua...

...Continuação

Conceitos básicos da História	Habilidades para o trabalho com a História	Elaboração e condução das atividades didáticas
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.</li> <li>Perceber as diferentes formas de produção e organização da vida social em que se destacam a participação de homens e mulheres, de relações de parentesco, da comunidade, de múltiplas gerações e de diversas formas de exercício do poder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a distinção entre saber acadêmico e conhecimento voltado para o desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos, que é próprio do ensino/aprendizagem da escola;</li> </ul>
Poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos.</li> <li>Captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações do trabalho e as instituições da sociedade organizada – sociais, políticas, étnicas e religiosas.</li> <li>Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o desenvolvimento de um conjunto de valores e atitudes condizentes com o exercício da cidadania plena e da democracia;</li> </ul>
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade.</li> <li>Perceber que as formações sociais são resultado de várias culturas.</li> <li>Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</li> <li>Perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes.</li> </ul>	
Memória	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ter consciência de que a preservação da memória histórica é um direito do cidadão.</li> <li>Identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais.</li> </ul>	

Continua...

...Continuação

Conceitos básicos da História	Habilidades para o trabalho com a História	Elaboração e condução das atividades didáticas
Memória	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político.</li> <li>• Valorizar a pluralidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais.</li> <li>• Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</li> <li>• Compreender a importância da escola e dos alunos na preservação dos bens culturais de sua comunidade e região.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o combate a todas as formas de preconceitos;</li> <li>• a indignação diante das injustiças.</li> <li>• a atenção às contradições, às mudanças e às transformações sociais, evitando-se a passividade no processo ensino/aprendizagem.</li> </ul>
Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimorar atitudes e valores individuais e sociais.</li> <li>• Exercitar o conhecimento autônomo e crítico.</li> <li>• Sentir-se um sujeito responsável pela construção da História.</li> <li>• Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas.</li> <li>• Auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade.</li> <li>• Indignar-se diante das injustiças.</li> <li>• Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes.</li> <li>• Ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres.</li> <li>• Incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos.</li> <li>• Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> </ul>	

### 3 PERSPECTIVAS DE AÇÃO PEDAGÓGICA

#### 3.1 A seleção e a organização dos conteúdos

É dever da escola propiciar os meios para que os alunos adquiram de forma crítica e ativa o conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e considerados necessários ao exercício da cidadania. As dificuldades acentuam-se quando se trata de explicitar o que deve ser entendido como “necessários”;

especialmente quando se pensa que o termo deveria referir-se a todos os alunos brasileiros.

A *seleção dos conteúdos*, entendidos aqui como o conjunto de temas e assuntos de cunho histórico a ser organizado para fins didático-pedagógicos em sala de aula, pressupõe a articulação das preocupações descritas neste documento: objetivos do ensino médio; competências a desenvolver; caráter interdisciplinar

... a importância dos conteúdos não é relegada a segundo plano em favor da educação por competências.

dos conhecimentos mobilizados; sentidos atribuídos no esforço da contextualização; conceitos estruturadores da disciplina; e articulação com as habilidades específicas do conhecimento histórico. É por meio dos conteúdos, tratados científica, atualizada e

significativamente para fins escolares, que o currículo da escola e de cada disciplina específica toma corpo e ocupa lugar estrategicamente central no processo educativo. Portanto, a importância dos conteúdos e do seu tratamento didático pedagógico não é relegada a segundo plano em favor da educação por competências. A seleção, a organização e a escolha de estratégias metodológicas é que são informadas pelo conjunto das proposições que fazem parte da nova concepção de educação presente na LDBEN, nas leis e nos documentos subsequentes.

A qualidade das *estratégias didático-pedagógicas*, por sua vez, é que irá garantir o sucesso dos enfoques educacionais anteriormente apontados: a prática pedagógica planejada e interdisciplinar; as atividades que levem os alunos a buscar soluções de problemas; a contextualização que confira significado a temas e assuntos; a mobilização de instrumentos de análise, de conceitos, de habilidades e a prática constante da pesquisa, que, por recorrer a fontes diversificadas e passíveis de interpretações variadas, se relaciona permanentemente com o ensino e dele é parte indissociável. As orientações que são citadas no quadro anterior, item “Elaboração e condução das atividades didáticas”, além de muitas outras, quando assumidas de forma consciente pelo conjunto dos agentes da educação, deverão fazer parte integrante do projeto político-pedagógico da escola.

Passa a ser consenso também entre os profissionais da História, ainda que com menor intensidade, que os conteúdos a serem trabalhados em qualquer dos níveis de ensino—pesquisa (básico, médio, superior, pós-graduado) não são todo o conhecimento socialmente acumulado e criticamente transmitido a respeito da “trajetória da humanidade”. Forçosamente, devem ser feitas escolhas e seleções. Em contrapartida, tendo em vista a diversidade dos enfoques teórico-metodoló-

gicos que se foram construindo, especialmente nas últimas décadas, não é possível pensar em uma metodologia única para a pesquisa e para a exposição dos resultados, nem mesmo para a prática pedagógica do ensino de História. Assim, as escolhas e as seleções estão condicionadas ao entendimento que o professor tem a respeito dos conhecimentos históricos e do processo de ensino/aprendizagem.

### 3.1.1 A seleção dos conteúdos

A necessária seleção dos conteúdos faz parte de um conjunto formado pela preocupação com o saber escolar, com as competências e com as habilidades. Por isso, os conteúdos não podem ser trabalhados independentemente, pois não constituem um fim em si mesmos, como vem sendo constantemente lembrado, “mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (DCNEM, Artigo 5º, I). São considerados meios para a aquisição de capacidades que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. Nesse sentido, os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino/aprendizagem, devendo sua seleção e escolha estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes de cada momento histórico. Além do mais, eles são concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados na exposição de fatos e de conceitos, mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes, seja em sala de aula, seja no projeto pedagógico da escola.

Para se proceder à seleção dos conteúdos e programar as atividades didáticas, indicam-se alguns critérios que poderão servir como orientação básica aos professores.

O planejamento do trabalho escolar é feito em diversas fases: algumas requerem trabalho coletivo, e outras exigem o trabalho individual do professor, sem, contudo, perder as referências discutidas e determinadas pelo grupo. Com efeito, esse planejamento é parte integrante das opções, das diretrizes e dos objetivos traçados no âmbito das Secretarias de Educação dos estados, das microrregiões e dos municípios quando estabelecem projetos de implantação didático-pedagógicos elaborados em conjunto com todos os agentes envolvidos – gestores, professores, técnicos e representações de pais e alunos.

...cabe ao professor a responsabilidade última e pessoal de elaborar os programas e selecionar os conteúdos para sua prática pedagógica.

Outro marco definidor de planejamentos em que se efetiva a seleção dos conteúdos é a escola, com seu projeto político-pedagógico, que necessariamente traduz a percepção das pessoas envolvidas na prática educativa daquele ambiente. São relevantes as considerações sobre a realidade da comunidade em que está inserida a escola, inclusive no que diz respeito a valores que devem ser desenvolvidos na comunidade escolar, como o respeito às diferenças e o estímulo ao cultivo e à vivência de valores democráticos.

Tendo como referência os pontos enfocados anteriormente, cabe ao professor a responsabilidade última e pessoal de elaborar os programas e selecionar os conteúdos para sua prática pedagógica. É nesse momento que se evidenciam suas concepções sobre a sociedade, a educação e a História, sem que sejam permitidas as imposições de agentes externos à comunidade escolar, como a legislação ou o mercado editorial. Ao mesmo tempo, deve-se garantir que os princípios e os objetivos construídos paulatinamente pela comunidade de educadores e pelos professores de História – lembrados neste documento – se coadunem com as escolhas relativas ao conhecimento histórico a ser construído pelos alunos e mediado pelo professor.

Com o intuito de subsidiar os professores na tarefa de escolher os conteúdos de História, cabe lembrar as observações do professor Marc Ferro no livro *A História vigiada* (1989), no qual afirma que se devem selecionar acontecimentos que:

- foram considerados importantes pelas sociedades que os vivenciaram e mobilizaram as populações que os presenciaram, nos quais o conjunto da sociedade se sentiu partícipe;
- foram conservados pela memória das sociedades como grandes acontecimentos;
- ocasionaram uma mudança na vida dos Estados e das sociedades, tendo, dessa forma, efeito a longo prazo;
- sendo significativos, deram origem a múltiplas interpretações, ainda hoje debatidas não só em estudos acadêmicos como também pelos diferentes grupos/instituições que compõem as sociedades;
- atingem um patamar cujo alcance ultrapassa o próprio limite dos lugares onde aconteceram;
- permanecem vivos por meio das inúmeras obras que suscitam: romances, textos históricos, filmes.

### **3.1.2 Diversidade na apresentação dos conteúdos.**

A organização dos conteúdos, uma parte essencial na construção do currículo, está intimamente ligada à concepção de ensino que sustenta o projeto pedagógico.



gico da escola. Por isso, sua escolha não é aleatória, tendo relação também com a concepção de História subjacente à prática pedagógica. Esse conjunto de especificidades explica a grande variedade de propostas curriculares, desde as mais clássicas até as mais recentes tentativas de inovações. Cada uma delas apresenta qualidades e limitações que serão avaliadas pelos professores segundo suas convicções metodológicas, concepções de História, de Educação e do próprio ensino de História. A título de exemplo, podem ser citadas:

- a) o exemplo clássico de organização dos conteúdos é o que se constitui a partir das temporalidades. Preponderante ainda na maioria das escolas brasileiras, o tempo, considerado em sua dimensão cronológica, continua sendo a medida utilizada para explicar a “trajetória da humanidade”. A periodização que se impôs desde o século XIX – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – está presente em grande parte dos livros didáticos e do currículo das escolas. Retrocede-se às origens, estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente, em que a organização dos acontecimentos é feita a partir da perspectiva da evolução. Por isso, o que caracteriza a organização dos conteúdos, nesse contexto, é a linearidade e a seqüencialidade;
- b) mais recentemente, vem-se tentando a superação da seqüencialidade e da linearidade em alguns currículos, os quais tomam a chamada História integrada como fio condutor da sua organização. Assim, América e Brasil figuram junto a povos da pré-história, da Europa e da Ásia, fazendo-se presente, por vezes, a História da África. Nota-se em grande parte dos livros didáticos que optam por essa forma de organizar os conteúdos de História uma diminuição considerável dos assuntos referentes ao Brasil e pouquíssimo ou nenhum espaço para a História da África;
- c) há propostas diferenciadas, em que os conteúdos são organizados a partir de temas selecionados ou eixos temáticos, esperando-se maior liberdade e criatividade por parte dos professores. A organização e a seleção dos conteúdos a partir de uma concepção ampliada de currículo escolar foram elaboradas de forma mais sistematizada e aprofundada nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, assim como para o Ensino Médio. Nas Orientações Educacionais Complementares, PCN+ Ensino Médio de 2002, a opção pela organização programática de assuntos a partir de eixos temáticos é assumida na apresentação geral para as Ciências Humanas e para todas as disciplinas da área;
- d) nota-se ainda uma via intermediária: mantém-se a opção pela exposição cronológica dos eventos históricos consagrados pela historiografia, mas agora intercalada ou informada por exercícios e atividades chamados estratégicos,



por meio dos quais os alunos são levados a perceber todos os meandros da construção do conhecimento histórico, instados a se envolver nas problemáticas comuns ao presente e ao passado estudado e encorajados a assumir atitudes que os levem a posicionar-se como cidadãos. Aproximam-se assim as preocupações com a seqüencialidade dos conteúdos e as finalidades da educação na formação de indivíduos conscientes e críticos, com autonomia intelectual;

- e) outra construção possível, algumas vezes praticada, consiste em manter, como fio organizador, a periodização consagrada como “pano de fundo” para a elaboração de problemáticas capazes de atingir o objetivo de tornar significativa a aprendizagem da História. A estruturação temática possibilita discussões de ordem historiográfica em diferentes períodos históricos e abre a possibilidade de se considerarem os momentos históricos na dimensão da sucessão, da simultaneidade, das contradições, das rupturas e das continuidades. A cronologia não é simplesmente linear, pois leva em consideração que tempos históricos são passíveis de diversificados níveis e ritmos de duração;
- f) muitas outras experiências de composição curricular poderiam ainda ser elencadas. Basta lembrar que, em muitos casos, a organização dos conteúdos é assumida de forma responsável pelos professores, tendo como referência suas experiências docentes ou as orientações dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais dos estados e dos municípios. Há Secretarias Estaduais de Educação que, com maior ou menor intensidade e envolvimento, têm trabalhado no sentido de estabelecer diretrizes ou roteiros para as organizações curriculares da História, cuja diversidade pode ser verificada a partir das possibilidades já apontadas.

Por fim, ressalta-se que ainda é muito raro encontrar nas organizações curriculares, tanto das escolas como dos livros didáticos, a importância que merece a História da África. Essa lacuna, que está sendo revista paulatinamente pela produção historiográfica, deverá ser eliminada por causa do papel histórico que os africanos trazidos para o Brasil desempenharam na construção da sociedade brasileira, assim como pela importância da herança cultural que vem sendo construída pelos brasileiros de origem africana. A força do Decreto Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da História da África, não terá respaldo se a historiografia não der ainda maior impulso à cultura africana no Brasil. É de se ressaltar a clareza com que a LDB, em seu artigo 26, se refere à questão:

Art. 26A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasi-

leira. § I - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § II - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

### 3.1.3 Cuidados especiais

Seja qual for a proposta apresentada e assumida pela escola e pelo professor, há cuidados especiais a serem tomados. O primeiro refere-se ao envolvimento do aluno com o objeto de estudo trabalhado. Na exposição factual e linear que supõe o aluno como receptáculo de ensinamentos, além dos textos expositivos e detalhados, utilizam-se exercícios voltados especificamente para o teste de compreensão e de fixação de conteúdos. A preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades não faz parte dos horizontes dessas propostas pedagógicas.

Já as propostas curriculares correntes, que concebem o currículo e a educação a partir de padrões–referências–perspectivas mais atualizados, constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno. As atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensado sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo. A preocupação não é com a quantidade de conteúdos a serem apresentados ou com as lacunas de conteúdo de História a serem preenchidas, de acordo com a lista de assuntos tradicionalmente utilizados na escola. A preocupação é com o modo de trabalhar historicamente os temas–assuntos–objetos em pauta, sejam eles organizados em eixos temáticos norteadores ou por hierarquização de assuntos ou objetos construídos pela perspectiva do tempo cronológico.

## 3.2 Construção e uso dos conceitos e dos procedimentos no processo de ensino-aprendizagem

Dada a natureza abstrata das operações cognitivas relacionadas ao pensamento histórico, é importante levar os alunos a identificarem elementos de compreensão de conteúdos históricos nas suas experiências sociais. Desenvolver capacidades de compreensão e de explicação histórica requer, no entanto, a apropriação e o uso de vários conceitos.

Qualquer campo de conhecimento é constituído por um conjunto de conceitos que lhe conferem especificidade e cientificidade. Na História, os

conceitos representam um reagrupamento de fatos para tornar possível, por meio de uma ou duas palavras, a comunicação de idéias e relações complexas historicamente constituídas. Por meio dos conceitos pode-se, pois, distinguir e organizar o real.

A cognição histórica é composta de conceitos, e um conjunto deles foi selecionado para fazer parte da proposição do presente documento de referência nacional para o ensino da História no ensino médio. No entanto, há de se reconhecer que a construção e o domínio desses conceitos, assim como o entendimento do seu valor para a compreensão e a interpretação históricas, não é fácil para a maioria dos jovens que freqüentam o ensino médio no nosso país. Os conceitos históricos, mais do que sintetizarem idéias e raciocínios, representam para a História uma expectativa, um norte analítico; além disso, possuem sua história, ou seja, guardam as marcas do momento histórico em que se desenvolveram e se consolidaram.

Há um consenso entre os estudiosos da aquisição dos conceitos de que esses só começam a se desenvolver quando os alunos tiverem alcançado certo nível em relação aos conceitos cotidianos

que lhes são correlatos. Afirma-se que são os conceitos cotidianos que abrem caminho para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Muitos dos conceitos históricos, no entanto, constroem-se por meio de vivências compartilhadas em diferentes grupos que difundem e perpetuam preconceitos e estereótipos a respeito de realidades passadas e presentes. Esses devem ser objeto de problematização constante em sala de aula, usando-se para isso a análise de evidências históricas situadas em seu contexto de produção.

Observa-se que muitas vezes os alunos respondem a questões relativas aos conceitos científicos de forma que esses parecem “carentes de riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal” (Vygotsky, 1998, p. 135). Na História, porém, os alunos não têm experiência pessoal direta com os conceitos apresentados. Tornar esses conceitos acessíveis e carregados de significado para os alunos é um grande desafio para os professores de História. Recorrer à analogia e, principalmente, torná-los capazes de utilizar os procedimentos históricos de análise das diferentes fontes pode permitir aos alunos a construção de tais conceitos. As fontes, tratadas como documentos históricos, fornecem elementos a partir dos quais podem ser identificados traços comuns às situações nelas representadas, estimu-

... é importante levar os alunos a identificarem elementos de compreensão de conteúdos históricos nas suas experiências sociais.

ladas comparações e identificadas especificidades de cada momento histórico. Tendo os conceitos sido construídos e ou apropriados, tornam-se instrumentos de novas indagações às fontes e aos conhecimentos históricos produzidos.

Promover o trânsito entre os conceitos cotidianos e os conceitos históricos, assim como orientar os alunos na construção e ou na apropriação desses últimos, constitui sempre um desafio que deve ser levado em conta na proposição das atividades didático-pedagógicas.

### 3.3 O projeto político-pedagógico da escola e o ensino de História

A proposta para essas Orientações Curriculares de História está calcada em alguns eixos norteadores: os sujeitos do processo de ensino/aprendizagem – aluno e professor; a finalidade do ensino médio – formação geral para a vida; competências, interdisciplinaridade e contextualização como princípios pedagógicos básicos; a identificação dos conceitos estruturadores da História como horizonte para a seleção e a organização dos conteúdos; a importância das atividades didáticas. Buscam-se também apontar os alicerces mais duradouros para a construção de um sistema de ensino que tenha abrangência nacional e durabilidade condizente com as necessidades do trabalho pedagógico: a experiência didático-pedagógica, que se traduz em documentos oficiais historicamente situados, como LDBEN e DCNEM; os organismos estaduais que assumem a operacionalização das diretrizes mais gerais, como as Secretarias de Educação; por fim, a escola contextualizada na comunidade à qual presta seus serviços educacionais. No entanto, em última análise, os elementos fundamentais do processo de ensino/aprendizagem situam-se no aluno, no professor, na escola e na comunidade. Esse conjunto de atores elabora seus planos de trabalho consubstanciado no projeto político-pedagógico da escola.

O primeiro passo para conseguir o planejamento escolar é a adequação – a ser realizada pelos estados da Federação – dos objetivos traçados para o ensino médio pela legislação e pelas recomendações dos órgãos federais. O projeto pedagógico da escola deverá estar em sintonia com o planejamento das respectivas Secretarias de Educação e ser elaborado em consonância com representantes de todos os agentes envolvidos (gestores, professores, técnicos e representações de pais e alunos).

A prática pedagógica levou à convicção de que toda e qualquer reforma que se pretenda é dependente da consciência que os dirigentes e os profissionais da educação têm do papel da escola e da organização de seu currículo. Segundo a LDB, Artigo 12, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns

e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. A proposta pedagógica da escola é obra comum dos dirigentes, dos professores e da comunidade, ressaltando-se o lugar central da competência e da responsabilidade da direção da escola. Há pesquisas que apontam a relação íntima entre o ensino de qualidade ministrado na escola e a competência de seu(sua) diretor(a).

Ressalte-se ainda a importância da participação consciente dos professores na elaboração da proposta pedagógica, que integra seu plano de trabalho, elaborado segundo o previsto na proposta. A formação sólida dos profissionais que atuam no sistema de ensino é condição imprescindível para a implantação de reformas educacionais. Daí a responsabilidade das instituições que se dedicam à formação superior de historiadores-professores em estruturar propostas e práticas curriculares que visem ao domínio não apenas do conteúdo, das teorias e metodologias do conhecimento histórico, mas também ao domínio das proposições teóricas e metodológicas a respeito do processo de ensino/aprendizagem da História. A formação básica, constantemente realimentada pela formação permanente, fornecerá a consistência necessária para que os professores-historiadores desempenhem suas funções na elaboração e na execução do projeto pedagógico da escola.

Para que as reformas preconizadas nos documentos oficiais – LDBEM, DC-NEM, PCNEM – passem do plano dos preceitos à realidade do sistema de ensino no país, faz-se necessária uma profunda reelaboração na concepção e nas estruturas das escolas, que supõe uma tomada de posição das autoridades educacionais do ponto de vista organizacional, físico-espacial, de pessoal, de laboratórios, de materiais didáticos, além de uma revisão radical na estrutura de trabalho dos profissionais da educação. Os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização e do lugar central da formação para a vida e para o exercício da cidadania somente poderão tomar corpo e constituir impulso para um ensino de qualidade quando forem assumidos no conjunto da escola. Projetos específicos que contemplem políticas afirmativas de inclusão social, como as da diversidade étnica, religiosa, sexual, além da defesa do meio ambiente, poderão fazer com que a História e as demais disciplinas encontrem efetivamente um ponto de entrosamento que possa ser considerado consistente, e não forçado e meramente formal e legalista.

Em síntese, o que define a montagem de um currículo escolar e o lugar da disciplina História, em conformidade com os princípios estabelecidos pela LDBEN e pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, é a sintonia com a

concepção de educação que embasa os princípios. A seleção dos conteúdos de História, à luz dos princípios aqui enunciados, e as estratégias didático-pedagógicas ao mesmo tempo em que expressam a alma do processo de ensino/aprendizagem, são de competência dos professores, em reflexão constante na elaboração do projeto político-pedagógico das respectivas escolas.

É nesse exercício de elaboração do saber escolar que se promove a formação contínua dos docentes. A finalidade das Orientações Curriculares não é estabelecer uma espécie de “currículo mínimo” de conteúdos de História para o ensino médio. O conjunto de considerações presentes neste documento tem por finalidade explicitar a filosofia e os princípios educacionais inspiradores dos dispositivos legais que passaram a nortear o sistema de ensino no país e suas referências à disciplina História. São orientações que buscam auxiliar e orientar os docentes na elaboração dos currículos apropriados aos alunos das escolas em que atuam. Assim, essas orientações são concebidas como indicativas daquelas exigências consideradas imprescindíveis para que o professor e a escola elaborem os currículos de História que melhor se coadunem com as necessidades de formação dos alunos de suas respectivas regiões e escolas, que têm perfis e necessidades específicas.

## 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ABREU, Martha; SOHIET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Pólvora, 2003.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas 1917-1930**. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BLOCH, Marc. **A apologia da História ou o ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUSQUETS, Maria Dolores *et. al.* **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1997.

CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CORDEIRO, Jaime F. **A História no centro do debate: as propostas de renovação**

- do ensino de História nas décadas de 70 e 80. Araraquara: FLC/Laboratório Editorial/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.
- DAVIES, Nicholas (Org.). **Para além dos conteúdos de História**. Niterói: EdUFF, 2000.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998 (Coleção Práxis).
- HOBBSAWN, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994/1997.
- MARTINS, Ismenia de L. (Org.). **História e cidadania**. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH-USP, 1998.
- MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história: possibilidades de leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.
- \_\_\_\_\_. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Maria Inês Gomes de Sá Pestana *et al.* 2ª ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.



- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.
- NIKITIUK, Sônia M. L. (Org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo, Cortez, 1996.
- OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de; RANZI, Serlei M. Fischer (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1998.
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- PLUCKROSE, H. **Enseñanza y aprendizaje de la historia**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- POPKEWITZ, Thomas. **História do currículo, regulação social e poder**. In SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 9, n. 19, 1989/1990.
- \_\_\_\_\_. **Memória, História, historiografia: dossiê ensino de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1992/1993.
- REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Trad. de Álvaro Manuel Mafran Lewis. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RICCI, Cláudia Sapag. **Quando os currículos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo**. In: **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, 1998, p. 61-88.
- ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do currículo e avaliação de competências**. Lisboa: Editorial Presença 2003, 2ª ed., 2004.
- RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- SANTOMÉ. Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Propostas Curriculares para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus**. São Paulo: SE/CENP, 1985 a 1994.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.



SIMAN, Lana Mara C. **A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico:** desafios para o ensino e aprendizagem da História. In: ROSSI, Vera L.; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003, p.109-143.

STEPHANOU, Maria. **Currículos de História:** instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, 1998, p. 15-38.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ZAMBONI, Ernesta. **Representações e linguagens no ensino de História.** **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, 1998, p. 89-101.



**CONHECIMENTOS  
DE SOCIOLOGIA**

**Consultores**

*Amaury Cesar Moraes*

*Elisabeth da Fonseca Guimarães*

*Nélson Dácio Tomazi*

**Leitores Críticos**

*Ileizi Luciana Fiorelli Silva*

*Pedro Conteratto*

*Pedro Tomaz de Oliveira Neto*

## INTRODUÇÃO

---

Já constitui tradição apresentar a entrada de Durkheim na Universidade de Bordeaux, em 1887, como marco da introdução da Sociologia nos currículos oficiais. No Brasil, a proposta de inclusão da Sociologia data de 1870, quando Rui Barbosa, em um de seus eruditos pareceres, propõe a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, a sugerir que o Direito tinha mais a ver com a sociedade ou com as relações sociais do que com um pretense “estado de natureza” – pedra de toque da elaboração política dos contratualistas e jusnaturalistas dos séculos XVII e XVIII; isso constituía, desde já, uma perspectiva interessante, apesar de o parecer do conselheiro não ter sido sequer votado... Com Benjamim Constant, alguns anos depois, 1890, no ensejo da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, reaparece a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino. A morte precoce do ministro da Instrução Pública acaba enterrando a Reforma e a possibilidade de a Sociologia integrar desde então o currículo.

O certo é que lentamente a Sociologia vai ocupando espaço nos currículos da escola secundária e do ensino superior, sendo praticado o seu ensino de modo geral por advogados, médicos e militares, assumindo os mais variados matizes, à esquerda ou à direita, servindo desde sempre para justificar o papel transformador ou conservador da educação, conforme o contexto, os homens, os interesses. Nas primeiras décadas do século XX, a Sociologia integrará os currículos, especialmente das *escolas normais*, embora aparecesse também nos cursos preparatórios (últimas séries do ensino secundário – que depois seria denominado de colegial e atualmente ensino médio) ou superiores. Nos cursos normais, a preocupação com uma formação “mais científica” (Meucci, 2000) do professor levou à substituição de disciplinas de Trabalhos Manuais e Atividades Artísticas pela Sociologia e pela Psicologia: uma preocupada com o contexto social em que se dá a educação, e a outra já vislumbrando a centralidade que o aluno – criança, adolescente – passará a ocupar na educação.

Entre 1925 e 1942, com a vigência da Reforma Rocha Vaz e depois com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, chegando a figurar como exigência até em alguns vestibulares de universidades importantes. A primeira parte desse período pode ser entendida como de constituição e crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais, não só da Sociologia. Assim, em 1933 e 1934, aparecem os cursos superiores de Ciências Sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal.

Entre 1925 e 1942, com a vigência da Reforma Rocha Vaz e depois com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira ...

A partir de 1942, a presença da Sociologia no ensino secundário – agora denominado especificamente colegial – começa a se tornar intermitente. Permanece no curso normal, às vezes como Sociologia Geral e quase sempre como Sociologia Educacional, mas no curso “clássico” ou no “científico” praticamente desaparece, visto que aí predominam disciplinas mais voltadas para a natureza dos cursos: Letras ou Ciências Naturais. Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61), a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. A LDB seguinte, Lei nº 5.692/71, mantém esse caráter optativo, raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante. Assim, quando aparece, a Sociologia está também marcada por uma expectativa técnica. Nos cursos de magistério – nova nomenclatura com que aparece o curso normal –, a Sociologia da Educação cumpre aquele objetivo original – dar um sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação.

A crise do “milagre econômico brasileiro”, na passagem da década de 1970 para a de 1980, acaba revelando os limites para sustentar a escola média profissionalizante obrigatória: não há demanda para tantos técnicos assim, nem há condições materiais objetivas para a formação desses técnicos, pois faltam equipamentos, professores e recursos. Assim, em 1982, como parte da “abertura lenta, gradual e segura”, ainda que tardiamente, o governo *flexibiliza* a legislação educacional com a Lei nº 7.044/82 e revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, abrindo a possibilidade de os currículos serem diversificados. Aproveitando essa oportunidade, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,

por exemplo, passa a recomendar que as escolas incluam em seus currículos Sociologia, Filosofia e Psicologia. Começa, então, uma longa retomada da presença da disciplina nas escolas secundárias propedêuticas, ao lado da Sociologia da Educação nos cursos de Magistério. São realizados concursos para professores em São Paulo e em outros estados, elaboradas propostas programáticas; publicados novos livros didáticos e até são feitas algumas pesquisas. Em pouco mais de uma década, vários estados vão tornando a Sociologia obrigatória, de modo que seja consolidada sua presença nos currículos.

Com a nova LDB – Lei nº 9.394/96 –, parece que finalmente a Sociologia se torna obrigatória como disciplina integrante do currículo do ensino médio. Em seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. No entanto, uma interpretação

... a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo ...

equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu *status* de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo.

Em alguns estados essa interpretação é rechaçada, e a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos de ensino médio é implementada. No entanto, a institucionalização dessa conquista em âmbito nacional vem sofrendo reveses como o veto do presidente da República à emenda à LDB aprovada pelo Congresso Nacional; o veto do governador de São Paulo ao projeto aprovado na Assembléia Legislativa; e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) contra a obrigatoriedade da disciplina.

A partir desse quadro, têm-se alguns dados importantes para reflexão. Primeiramente, a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens como em relação às das Ciências Humanas, mas sobretudo das Ciências Naturais. É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançada.

do nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente.

As pesquisas sobre o ensino de Sociologia ainda são bastante incipientes, contando-se cerca de dez títulos, entre artigos, dissertações e teses, o número de investigações efetuadas nos últimos vinte anos. Boa parte trata do processo de institucionalização da disciplina no ensino médio, o que demonstra que por um lado são pesquisas que buscam um enfoque sociológico sobre esses processos, e algumas poucas tentam discutir mais os conteúdos, as metodologias e os recursos do ensino, aproximando-se um tanto mais de questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina. Cremos que isso também é fruto daquela intermitência da presença da disciplina no ensino médio, o que provocou um desinteresse de pesquisadores sobre o tema, quer no viés sociológico quer no viés pedagógico. Assim, não houve de modo sistemático nem debates nem registros dos processos de institucionalização da disciplina, sendo isso feito só muito recentemente. Essas pesquisas alimentariam o próprio processo, dando-lhe uma dinâmica diversa, o que também tem acontecido com as demais disciplinas.

Outra questão importante sobre essa intermitência da Sociologia no currículo do ensino médio decorre de expectativas e avaliações que se fazem de seus conteúdos em relação à formação dos jovens. Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores.

Há uma interpretação corrente que, no entanto, deve ser bem avaliada criticamente; ela afirma que a presença ou a ausência da Sociologia no currículo está vinculada a contextos democráticos ou autoritários, respectivamente. No entanto, se se observar bem, pelo menos em dois períodos isso não se confirma, ou se teria de rever o caráter do ensino de Sociologia para entender sua presença ou



ausência. Entre 1931 e 1942, especialmente após 1937, a Sociologia está presente e é obrigatória no currículo em um período que abrange um governo que começa com esperanças democratizantes e logo se tingem de autoritarismo, assumindo sua vocação ditatorial mais adiante. Em outro momento, em plena democracia, o sentido do veto do Presidente da República (2001) à inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória traz uma certa dificuldade para essa hipótese. O que se entende é que nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina. Não se pode esquecer que a Sociologia chegou ao Brasil de mãos dadas com o positivismo. No caso recente, deve-se entender que a ausência da disciplina se prende mais a tensões ou escaramuças pedagógico-administrativas que propriamente a algum conteúdo ideológico mais explícito.

A presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou *slogan* ou clichê – j“formar o cidadão crítico” –, entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média,

É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social

contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média,

pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem.

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sem-

<sup>1</sup> Efeito de naturalização: fazer parecerem naturais certas construções sociais; por exemplo: a dominação masculina fundamentada em uma possível superioridade biológica.

pre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores.<sup>1</sup> Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

Apenas para trazer um exemplo, ao mesmo tempo inicial e do presente, tome-se o caso da naturalização da economia, em especial a idéia de que existiria de fato um “mercado” para além dos homens, ao qual todos deveriam obedecer sob pena de serem malsucedidos. Essa concepção liberal das coisas foi longamente gestada desde Bacon (“A natureza só é vencida quando é obedecida”) até Adam Smith e David Ricardo (“Existe no mercado uma mão invisível que controla os preços, a quantidade e a qualidade dos bens.” “A oferta e a procura constituem leis do mercado.”). As “leis do mercado” não são naturais, mas *instituídas*, e se não são obedecidas, o que se causa é uma ruptura no sistema social e não na natureza. Essa questão foi tratada por Marx como uma “crítica da economia política”, aliás subtítulo de *O capital*. No entanto, fica claro também que, do mesmo modo que uma economia política capitalista foi *instituída*, e depende de uma aceitação generalizada para seu funcionamento, isto é, de uma ideologia que a sustente e legitime, a ruptura dependeria de uma instituição de outro sistema social e econômico, bem como de um quadro ideológico que o sustentasse e legitimasse, mas sobretudo dependeria de transformações políticas objetivas. O mesmo Marx observa que as transformações na esfera econômica foram solidárias com mudanças sociais, políticas e jurídicas e, certamente, culturais, entre o feudalismo e o capitalismo.

Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o *estranhamento*. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. Assim como a chuva é um fenômeno que tem uma explicação científica, ou uma

... só é possível  
tomar certos  
fenômenos como  
objeto da Sociologia  
na medida em que  
sejam submetidos  
a um processo de  
estranhamento ...

doença também tem explicações, mesmo que não se tenha chegado a terapias totalmente exitosas para sua cura; ou do mesmo modo que as guerras, as mudanças de governo podem ser estudadas pela História ou os cataclismos naturais, pela Geografia; os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. Mas só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados.

Muitas vezes as explicações mais imediatas de alguns fenômenos acabam produzindo um rebaixamento nas explicações científicas, em especial quando essas se popularizam ou são submetidas a processos de divulgação midiáticos, os quais nem sempre conservam o rigor original exigido no campo científico. Do mesmo modo que explicações econômicas se popularizaram, sendo repetidas nas esquinas, nas mesas de bares, etc. e assim satisfazendo as preocupações imediatas dos indivíduos, alguns outros fenômenos recebem explicações que não demandam elaborações mais profundas e permanecem no senso comum para as pessoas.

O exemplo tomado por Durkheim – o suicídio – pode servir para se compreender esse processo de estranhamento realizado pela ciência em relação a fatos que, à primeira vista, não têm nem precisam de nenhuma explicação mais profunda. A partir de estudos estatísticos – tabelas de séries históricas da ocorrência do fenômeno em vários países e períodos determinados –, Durkheim conclui que, quando se observa o suicídio na sua regularidade e periodicidade, percebe-se que suas causas estão fora do indivíduo, constituindo um fato social tal como o autor o define: exterior, anterior, coercitivo aos indivíduos. *Estranhar* o fenômeno “suicídio” significa, então, tomá-lo não como um fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma *função* específica em relação ao todo social.

Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser *traduzido* na escola básica por *recortes*, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da *ciência* Sociologia não coincidem com os da *disciplina* Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma *adequação* em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo.

Um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as *mediações* necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja *um* caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente. Os professores do nível superior prevalecem-se de uma situação peculiar desses cursos: os alunos que ali estão o fazem por escolha e não por obrigação, enquanto os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha – não estão ali para serem sociólogos, historiadores, matemáticos, físicos ou literatos.

Independentemente disso, em qualquer nível de ensino, a *mediação pedagógica*, se assim se pode chamar, parece tão mais necessária quanto mais varia o público no tempo e no espaço, quanto mais diverso é o público em relação ao professor. Se se considerar a tendência à massificação da escola brasileira – entendendo esse fenômeno no seu sentido positivo: acesso às vagas –, não pode ser ignorada a preocupação com a mediação entre o conhecimento e os alunos, mediação que tem um momento importante no ensino.

... a *mediação pedagógica* (...) parece tão mais necessária (...) quanto mais diverso é o público em relação ao professor.

Acresce que a escola básica e, em especial, o ensino médio foram constituindo uma *cultura* própria – o que muita vez se chama *cultura escolar* –, em que saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas são transformados em *saberes escolares*, com características próprias, definidas por um contexto de ensino em que se redefinem os tempos, os conteúdos, os métodos, as avaliações e as condições do aprendizado dos alunos.

Nesse contexto, em que pese o que dizem algumas teorias pedagógicas “progressistas”, a presença do professor é fundamental, e o ensino é um ponto de partida básico. Mas isso não significa dizer que o ensino se reduza à transmissão de um saber como se fosse uma palestra, uma conferência ou uma simples leitura na frente dos alunos. Se se atentar bem, aqui não é só a *mensagem* que importa, mas

sobretudo a mediação (ou o meio) com que se apresenta essa mensagem. É estranho que entre cientistas sociais a linguagem com que ensinam as Ciências Sociais não seja posta em relevo, e sobre ela também se apresentem questionamentos. O que se quer dizer é que uma dimensão importante do ensino – em qualquer nível – é a percepção sobre o modo de exposição ou a linguagem com que se apresenta esse ensino. 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. (Isso explica as nossas opções, apresentadas mais à frente, em termos de conteúdos e metodologias.)

As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata, e de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do *slogan* ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa.

Para dar um conteúdo concreto a essa expectativa, pensa-se, então, numa disciplina escolar no ensino médio que fosse a tradução de um campo científico específico – as Ciências Sociais. Não se pode entender que entre os 15 e os 18 anos, após oito, nove, 10 anos de escolaridade, o jovem ainda fique sujeito a aprender “noções” ou a exercitar a mente em debates circulares, aleatórios e arbitrários. Parece que nessa fase de sua vida a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca de fenômenos naturais ou culturais. Mesmo quando está em causa promover a tolerância ou combater os preconceitos, a par de um processo de persuasão que produza a adesão a valores, resta a necessidade de construir e demonstrar a “maior” racionalidade de tais valores diante dos costumes, das tradições e do senso comum. Trata-se, recorrendo a Antônio Cândido, de “humanizar o homem” (Cândido, 1995). O acesso às ciências e às artes deve ser entendido nesse projeto: a escolha pelo homem de ser mais humano. Ora, há muito que as Ciências Sociais têm feito essa opção. Repugna ao cientista social

O acesso às ciências e às artes deve ser entendido nesse projeto: a escolha pelo homem de ser mais humano.

submeter-se a um processo de “naturalização”. Nem em Durkheim encontramos essa aceitação, em que pesem os compromissos e os contextos positivista e funcionalista de que participava o pensador.

Por outro lado, na medida em que a escola é um espaço de mediação entre o privado – representado sobretudo pela família – e o público – representado pela sociedade (Hannah Arendt, 1968) –, essa deve também favorecer, por meio do currículo, procedimentos e conhecimentos que façam essa transição. De um lado, o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e seu país.

Numa sociedade como a nossa, em que se acumularam formas tão variadas e intensas de desigualdades sociais – efetivadas por processos chamados por alguns de “exclusão social” e por outros de “inclusão perversa” –, em que a lentidão ou as *marches* e *démarches* são uma constante nas mudanças, o acesso ao conhecimento científico sobre esses processos constitui um imperativo político de primeira ordem.

Chegamos, então, à Sociologia no nível médio. Aqui caberia transcrever as palavras de Florestan Fernandes, em artigo publicado nos anos 1950 que tratava justamente do ensino de Sociologia na escola secundária brasileira (*Atas do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia*, São Paulo, 1954). Parece que, atualizando as palavras, reorientando as intenções, valem os mesmos objetivos e justificativas ainda hoje. Fernandes diz:

*[...] a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes, na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano.*

Citando Mannheim, ele acrescenta:

*[...] as implicações desse ponto de vista foram condensadas por Mannheim sob a epígrafe “do costume às ciências sociais” e formuladas de uma maneira vigorosa, com as seguintes palavras: “enquanto o costume e a tradição operam, a ciência da sociedade é desnecessária. A ciência da sociedade emerge quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar ajustamento.*

*A análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais então se tornam necessárias”.*

Como se vê, as razões para que a Sociologia esteja presente no ensino médio no Brasil não só se mantêm como se têm reforçado. As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho atritam-se com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais “desencantado”, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico. No campo político, os avanços da democratização têm sido simultâneos aos avanços das tecnologias da comunicação e informação, tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismo e manipulação. No campo social, o predomínio do discurso econômico tem promovido uma “renaturalização” das relações, reforçando aqui o caráter ambíguo (e perverso) da racionalidade contemporânea.

O ensino médio pode ser entendido como momento final do processo de formação básica, uma passagem crucial na formação do indivíduo – para a escolha de uma profissão, para a progressão nos estudos, para o exercício da cidadania, conforme diz a lei –, por isso a presença ou ausência da Sociologia é desde já indício de escolhas, sobretudo no campo político.

Como parte do currículo, a Sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, senão com a própria instituição escolar. Talvez excluindo a Filosofia, que também pode retomar como objeto seu as outras disciplinas escolares, embora de um outro modo, nenhuma outra disciplina traz essa característica. Por isso, muitas vezes – e particularmente nas DCNEM – se pensa que os “conhecimentos” da Sociologia possam ser tratados pelas outras disciplinas de modo “interdisciplinar”. Isso pode constituir um equívoco. Em parte, esse equívoco se deve a uma tendência de reduzir um conhecimento a outro, fato já denunciado por Durkheim tanto em relação à redução do fenômeno biológico ao físico-químico como em relação à redução do fenômeno social ao psicológico:

*[...] existe entre a Psicologia e a Sociologia a mesma solução de continuidade que entre a Biologia e as Ciências Físico-Químicas. Por conseguinte, todas as*

... a Sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, senão com a própria instituição escolar ...



*vezes que um fenômeno social está explicado diretamente por um fenômeno psíquico, pode-se estar certo de que a explicação é falsa (Durkheim, 1975).*

Outra razão se deve à idéia seguinte: pelo fato de tanto a História quanto a Geografia, como ciências ou disciplinas escolares, terem sofrido influências decisivas das Ciências Sociais desde os fins do século XIX, influências que mudaram definitivamente seus padrões de pesquisa e compreensão dos fenômenos históricos e geográficos, então as Ciências Sociais já estariam sendo “contempladas” pelos produtos daquelas ciências, particularmente pelas disciplinas escolares. Não é o que ocorre na verdade: quando uma narrativa historiográfica ou a descrição geográfica traz os fatos sociais para o contexto dos “seus” temas, não percorre todas as conseqüências nem apresenta todos os pressupostos das

... a *fronteira* entre as Ciências Sociais e a História e a Geografia não deve constituir impedimento para um diálogo entre elas ...

teorias das Ciências Sociais. Muitas vezes é quase uma transcrição indevida dessas teorias, mas que nunca ocorre com a paciência e a especificidade próprias das Ciências Sociais, uma vez que o que está em causa é *preservar* a linguagem, a metodologia e o objeto peculiar dessas ciências (História e Geografia). O fenômeno social ocorre, por certo, num tempo e num espaço, mas não se reduz a essas dimensões, pois suas características são definidas por leis próprias, específicas das *relações sociais*. Há aqui, como diria Durkheim, *algo a mais* – e sua explicação, sua significação e seu sentido vão depender das teorias das Ciências Sociais, variando de autor para autor, tal como acontece no campo das Ciências Humanas. No entanto, a *fronteira* entre as Ciências Sociais e a História e a Geografia não deve constituir impedimento para um diálogo entre elas ou para uma atuação em conjunto. Ao se tomar um fenômeno como objeto de pesquisa ou de ensino, podem-se reconhecer tanto os limites como as possibilidades que cada ciência tem para tentar compreendê-lo ou falar dele. Certamente esses objetos não são exclusivos de uma determinada ciência, mas deve-se atentar para as diferenças de tratamento, da própria linguagem com que cada ciência fala dele, das metodologias, dos aspectos ressaltados, e perceber até que ponto uma ciência aprofunda tal objeto, ou ainda tem um conhecimento precário acerca dele. Esses procedimentos – que muitos chamam de interdisciplinaridade, outros de multidisciplinaridade e outros ainda de transdisciplinaridade, porque ainda não se conseguiu unificar ou homogeneizar a linguagem pedagógica – são tanto mais profícuos quanto menos ilusões e entusiasmos se tiver ao exercitá-los. Aqui a parcimônia ainda é a melhor conselheira.



Mas as relações da Sociologia não se restringem ao campo das ciências humanas nem a esse papel de vizinhança e complementação. Como dissemos, as ciências humanas ou naturais podem ser objeto da Sociologia, porque há uma Sociologia do Conhecimento, e, por exemplo, uma possível leitura do livro já clássico de Thomas Kuhn *A estrutura das revoluções científicas* seria legítima nesse campo. Resumindo a questão, podem-se explorar as relações entre a comunidade científica e a produção das ciências, verificando-se até que ponto as *regras* que presidem a produção científica têm a ver tanto com os aspectos próprios da pesquisa em si quanto das *negociações* entre os cientistas: protocolos, autoridade, *status*, hierarquias, prestígio, etc., fatores muitas vezes considerados extracientíficos.

No caso da escola básica, pode-se considerar a própria “construção do currículo” como um fenômeno sociológico: quais as características do currículo, a que interesses corresponde sua configuração, por que essas disciplinas e não outras, por que em tal proporção, quem define o currículo? Muitas dessas questões só podem ser compreendidas se submetidas a uma análise sociológica.

Por outro lado, deve-se reconhecer a contribuição de outras ciências para a construção dos conhecimentos das Ciências Sociais. Da História, a compreensão de que os fenômenos sociais são históricos, caso contrário os cientistas sociais permaneceriam numa Sociologia “estática”, restrita a um estruturalismo ou a um funcionalismo na compreensão desses fenômenos, e se perderia uma Sociologia “dinâmica”, com que se busca compreender justamente as mudanças nessas estruturas e superar a idéia, de base organicista, de *função*.

Com a Biologia, o diálogo é ao mesmo tempo tenso e instigante. Ainda restam, na linguagem sociológica, resquícios de uma Sociologia precursora, marcada pela linguagem biológica; por isso tenta-se o tempo todo estabelecer a distinção entre os fenômenos biológicos e os sociais, afastando-se analogias tão fáceis quanto ilusórias. Por outro lado, os avanços das pesquisas biológicas são sempre um desafio para as Ciências Sociais porque questionam os modelos de explicação sociológica, exigindo revisão e debate constantes entre essas ciências, por exemplo, as relações nem sempre pacíficas entre a Antropologia Física e a Cultural, ou o embate entre concepções “hereditaristas” e “ambientalistas”.

Em relação às Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), os conhecimentos dessas disciplinas são fundamentais para que se entenda a questão ambiental ou o processo de industrialização desde o início do século XIX, que por sua vez se relaciona com a História e a Geografia. Além disso, ao discutir temas atuais como a biotecnologia e a engenharia genética (genoma, transgênicos, fármacos, saúde), informática, nanotecnologia, infovias/ comunicações, etc. devem-se rela-

cioná-los com a sociedade de agora e com aquela que se estará constituindo nos próximos anos. Afinal, em pleno século XXI, as transformações que estão sendo anunciadas e com certeza virão exigem que a Sociologia esteja presente nesse debate. Mas para participar dele é necessária uma interlocução com as ciências (disciplinas) naturais que desenvolvem esses saberes e com eles afetam a sociabilidade contemporânea.

Com relação à Matemática, a Sociologia tem-se valido enormemente dela nas suas pesquisas quantitativas, e, em boa medida, da Estatística. Esse ramo da Matemática tem tido papel decisivo em pesquisas de campo das Ciências Políticas, por exemplo no que se refere ao comportamento eleitoral. De modo que um possível tópico de um programa de Sociologia no ensino médio é trabalhar com tabelas e gráficos, sem o que parte relevante dos conhecimentos sociológicos e políticos ficaria ignorada.

Com as Artes, ou no caso específico da Literatura (Brasileira e Portuguesa), a simbiose é mais acentuada. Não há teoria estética, história da arte, crítica literária que prescindam inteiramente de fundamentos sociológicos. O contexto social – o público, por exemplo – é um elemento impossível de se ignorar quando está em causa o estudo da obra de arte. Por outro lado, parte do exercício de compreensão da sociedade feito pelas Ciências Sociais só foi possível com o recurso a obras de arte, em especial à Literatura, e não haveria exagero em dizer que muita obra literária é animada por uma perspectiva sociológica, mas infelizmente os sociólogos raramente incorporam uma perspectiva literária quando escrevem...

Há uma Sociologia da Arte, do Cinema, da Literatura, do Teatro, a mostrar que esses fenômenos são compreendidos rigorosamente como fenômenos sociais, tal como a religião, a cidade (Sociologia Urbana), o campo (Sociologia Rural), etc.

Seria ocioso percorrer as possíveis relações entre as Ciências Sociais e as outras ciências, ou entre a disciplina Sociologia e as outras disciplinas da escola média. Acredita-se que sem muito esforço, mas também sem artificialismos constrangedores, seja possível efetivar um trabalho em equipe contando com professores de Sociologia e das demais disciplinas ao tratar de um tema, de um fato ou de um conceito.

Resta ainda uma referência necessária sobre a presença da Sociologia no ensino médio. A escola como *instituição social* pode ser objeto de estudo da Sociologia e tornar-se um tópico do programa do curso – aliás, entre nós, o estudo da educação e da escola constituíram mesmo um capítulo da Sociologia da Educação, momento importante da formação, da consolidação e do prestígio da Sociologia brasileira. Pode-se também tomar a própria escola onde o professor trabalha como objeto de estudo e com isso ensinar pesquisas quantitativas e qua-

litativas, a serem realizadas pelos alunos, guardando-se os devidos limites quanto a instrumentos, técnicas e resultados.

É sempre bom alertar que essa relação da Sociologia com as outras disciplinas, com o currículo ou com a comunidade escolar nem sempre se faz com tranqüilidade, seja porque nem sempre a condição de “objeto” de estudo é confortável, seja pelo caráter crítico que a pesquisa sociológica apresenta. O simples deslocamento da disciplina desses limites – de disciplina para ciência, de ensino para pesquisa – revela um caráter questionador, muitas vezes identificado como estranho (estrangeiro, de estranhamento) ou mesmo irônico (desnaturalizador, desestabilizador). Assim, não se trata de uma experiência fácil nem de aceitação geral porque certamente seus objetivos não estão somente no campo do conhecimento, mas também no da intervenção. Por isso, o professor de Sociologia deve avaliar bem antes de iniciar essa empreitada e estar certo das conseqüências e dos limites de tal experimentação. Apenas se anota aqui essa possibilidade para mostrar que a presença da Sociologia na escola não se limita à garantia da diversidade curricular – como se chegou a chamar, *enriquecimento pedagógico* –, senão a uma postura política da comunidade escolar.

## 1 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

---

Pelos motivos apresentados na primeira parte, fica claro que, diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de *conteúdos* sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas. Se forem considerados uns 10 casos de propostas programáticas<sup>2</sup> de 10 professores, certamente se encontrarão uns dois tópicos comuns, ainda assim não idênticos. Um talvez seja “Introdução à Sociologia”, que consiste na definição da ciência, seu objeto e principais temas ou conceitos; outro, recorrente, pode ser uma “História da Sociologia”, em especial que trate da tríade de autores clássicos – Marx, Weber e Durkheim –, que muitas vezes percorre um curso inteiro dando a impressão de que tais autores são complementares e obrigatórios. Sabe-se que nem uma coisa nem outra. Há entre eles possíveis interseções quando tratam dos mesmos objetos ou se referem aos mesmos conceitos. No entanto, pode ocorrer aí oposição e significação diversa, mostrando que eles não coincidem. Por vezes, há entre esses autores “vazios teóricos”, isto é,

<sup>2</sup> Expressão usada aqui pela sua objetividade e não necessariamente pela sua validade.

fenômenos de que suas teorias não dão conta, quer pela inexistência de tais fenômenos na época quer pelos limites da própria teoria. Como se sabe, as teorias respondem aos problemas de sua época, e os autores dialogam com seu tempo. Assim, outros autores impuseram-se e também já podem ser considerados clássicos porque acrescentaram outros modelos explicativos ou compreensivos acerca de fenômenos que ou surgiram depois daqueles autores pioneiros ou que eles não conseguiram responder ou sequer circunscrever. Assim, dependendo do recorte que se faz, certos autores são obrigatórios e outros não, inclusive aqueles tidos como incontornáveis, sem contar que certos autores contemporâneos trazem em suas teorias referências implícitas àqueles da tradição.

Essa aparente desvantagem da Sociologia em relação a outras disciplinas escolares – não ter um *corpus* consensualmente definido e consagrado – pode se revelar uma vantagem, no entanto. É certo que pode trazer um questionamento da parte de outros professores e mesmo alunos, ferindo sua legitimidade já tão

... as teorias respondem aos problemas de sua época, e os autores dialogam com seu tempo.

precária diante do currículo, mas também é certo que, pelas mãos das recentes e predominantes concepções pedagógicas – os construtivismos, por exemplo –, há um questionamento e uma revisão da organização curricular de todas as outras disciplinas. Questiona-se, por exemplo, a idéia de *pré-requisito*, isto é, que um tópico dependa de outros anteriores para ser desenvolvido, negando-se, portanto, a idéia de *seqüência* estabelecida entre os tópicos. Nesse sentido, a Sociologia fica à vontade. Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino.

### 1.1 Pressupostos metodológicos

Apesar desse contexto, pode-se verificar que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mes-

mo nas escolas. São eles: *conceitos, temas e teorias*. A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente quando não optam por trabalhar somente com um deles. O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem 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 (Silva, 1986). Ao se tomar um *conceito* – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um *tema* não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as *teorias* são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria *a seco* só produz, para esses alunos, desinteresse. 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 *lingüística* ou *discursiva* – conceitos; e uma *empírica* ou *concreta* – temas.

Um *tema* não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza ...

A seguir apresentam-se reflexões sobre os recortes propostos a partir de alguns casos concretos. É importante que se diga que são apenas *exemplos* para discussão e não constituem em si uma “proposta programática”. Visam apenas a levar os professores a elaborarem suas próprias propostas, com esses ou outros temas, conceitos e teorias, recolhendo de suas experiências ou de sua imaginação outros exemplos passíveis de desenvolvimento em sala de aula.

#### a) **Conceitos**

Os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa *tradução*, ou o que no campo das Ciências Naturais muitos chamam de *alfabetização científica*. Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas). Isso se torna fundamental para que, ao se optar por esse recorte – conceitos –, não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção

de um glossário técnico, transformando os alunos em “dicionários de Sociologia ambulantes”, permanecendo na recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos.

Os conceitos possuem história, e é necessário que isso seja levado em conta ao se trabalhar com eles. É preciso contextualizar o conceito para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos não como uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que

... a importância de se trabalhar com conceitos é que se pode desenvolver nos alunos o domínio de uma linguagem específica ...

permite melhor explicar ou compreender a realidade social. Por exemplo, pode se pensar em um conceito bastante conhecido: *burguesia*. Na Idade Média, o burguês era considerado apenas o habitante do burgo, sujeito livre das amarras dos senhores feudais. Posteriormente, a burguesia foi considerada como o grupo de comerciantes das cidades. No contexto da Revolução Fran-

cesa, ficou conhecida como classe revolucionária por alguns autores e também como classe média (que se situava entre a aristocracia e a plebe). Após desbancar a aristocracia do poder, passou a ser a classe dominante, e assim continua até hoje, sendo a classe que detém o poder na nossa sociedade. Se não se levar isso em conta, pode-se utilizá-lo de forma inadequada, ao ler livros de diferentes épocas utilizando-o sempre com o mesmo entendimento. Assim, o termo *burguês*, que atualmente também é uma gíria da linguagem dos jovens, ainda que em sentido pejorativo, pode se tornar o conceito motivador para análise sociológica de temas que remetam à sociedade de classes, ao surgimento do capitalismo, à desigualdade social, à postura revolucionária de uma classe social, etc.

As vantagens de se trabalhar com conceitos é que já no ensino médio o aluno vai desenvolver uma capacidade de abstração muito necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, e para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências. Um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade.

Além disso, a importância de se trabalhar com conceitos é que se pode desenvolver nos alunos o domínio de uma linguagem específica, a linguagem científica, no caso a sociológica, no tratamento das questões sociais.

Uma possível desvantagem pode ser exemplificada pela utilização de um outro conceito, o de *ideologia*. Formulado por Destutt de Tracy, esse conceito

significava “a ciência ou estudo da gênese das idéias”. Napoleão classificava seus críticos como ideólogos, metafísicos, e desenvolveu a compreensão de ideologia como “idéia falsa” ou “ilusão”, que Karl Marx também utilizou, posteriormente. Émile Durkheim considerava ideologia o contrário do conhecimento científico, ou seja, as pré-noções, as noções vulgares, as idéias pré-científicas. Assim, ao se analisar como vários autores utilizam o conceito de ideologia, percebe-se que existem vários entendimentos do seu significado. Podem-se resumi-los em pelo menos três sentidos:

- 1) como sistema de idéias, valores, projetos e crenças de um grupo ou de uma classe social;
- 2) como processo geral de produção de significados e idéias;
- 3) como falsa consciência ou sistema de crenças ilusórias pertencentes a uma classe, mas impostas a toda a sociedade.

Essa diferença no entendimento de um determinado conceito pode confundir os alunos. Portanto, para que isso não ocorra, ele deve ser muito bem explicado. Mas o que pode ser problemático também pode vir a ser uma vantagem, pois ao entender que um conceito admite vários sentidos, conforme o autor e a época, o aluno pouco a pouco vai se acostumando com esse fato, aprendendo assim o porquê da *diversidade* de explicações existentes no universo da Sociologia, compreendendo que isso é um dos elementos de diferenciação entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais. O que talvez possa limitar o sucesso dessa opção – trabalhar com conceitos – é a repetição por parte do professor no ensino médio, na forma e no conteúdo, das discussões conceituais que ele tinha na universidade. Se isso acontecer, ele terá sérios problemas na condução de suas aulas, pois, se ficar num nível muito abstrato, dificilmente vai conseguir trazer para a realidade a discussão com os alunos.

Outros conceitos que podem ser incluídos em um programa: indivíduo, sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, ideologia, cultura, mudança social, etc.

### **b) Temas**

Pode-se trabalhar com muitos temas, e, dependendo do interesse do professor, dos alunos e também da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade. Assim, por exemplo, é possível considerar como atuais dois importantes temas que, sob certo aspecto, são antigos: violência e globalização.

O tema *violência* pode ser abordado levando em conta onde ela acontece e a forma como costuma se manifestar. Isso leva a situações concretas e importa no



uso de conceitos, bem como de teorias, para explicar tais situações e manifestações. Assim, pode-se encontrar a violência nas relações pessoais ou nas relações entre o indivíduo e as instituições, como ela aparece na escola e por que alguns a chamam de *violência simbólica*. Há o uso legítimo da violência pelo Estado e seu uso abusivo pelo mesmo Estado, em momentos de crise institucional, repressão política, censura, etc. Há violência nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, nos processos de transformação das diferentes sociedades, patrocinada por governos à direita ou à esquerda.

Como se pode perceber, a “questão da violência” não está apenas ligada à criminalidade, e fazer uma análise enfocando somente essa dimensão significaria permanecer nas aparências da questão, no que é mais visível, ou, no limite, dando-lhe um enfoque ideológico ou preconceituoso. A Sociologia preocupa-se com a análise de todas as formas de violência para poder dar uma visão ampla do fenômeno e explicar como ele acontece na nossa sociedade.

A *globalização* também é outro tema muito recorrente. Pelas conseqüências que vem provocando, ela pode estar presente nas discussões do processo educacional (socialização, mundialização da educação), dos movimentos sociais, da cultura em geral e da indústria

... o recurso aos temas  
visa articular conceitos,  
teorias e realidade social  
partindo-se de casos  
concretos ...

cultural, das relações de trabalho, das questões ambientais, da estruturação do Estado nacional, etc., além, é óbvio, dos processos econômicos – seu aspecto mais visível. É um tema extremamente vasto e com uma bibliografia ampla, o que requer um conhecimento sempre atual sobre o assunto. Trabalhar a história da globalização, como ela se desenvolve, quais as teorias que abordam esse fenômeno, como contemporaneamente se trata essa temática, é algo necessário para depois analisar as questões específicas relativas à sua presença no cotidiano das pessoas.

Quando se propõe o recorte de temas para o ensino da Sociologia, não se faz isso pensando analisar os chamados “problemas sociais emergentes” de forma ligeira e imediatista. Muitas vezes, sem se preocupar muito com o que vai ser analisado, o professor propõe: “Hoje vamos discutir um assunto muito importante: a sexualidade”, e a partir daí vai perguntando aos alunos o que eles acham disso ou daquilo. Assim, o que se tem no final é uma coleção de obviedades ou manifestações do senso comum. Ora, a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem, e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso *recortes* da realidade em que



se vive. Não se pode tratá-los como se fossem “coelhos tirados de uma cartola”, numa apresentação de mágica. Assim, temas escolhidos pelo professor e pelos alunos, como *menor abandonado*, *gravidez na adolescência*, *violência e criminalidade*, *desemprego*, etc. são importantes no cotidiano e não podem ser tratados de modo desconectado da realidade em que se inserem, mas também não devem ser apresentados sem uma articulação com os conceitos e as teorias que podem explicá-los. A idéia de *recorte* aqui não significa “colcha de retalhos” nem fragmentos, mas uma perspectiva de abordagem: há *costura e composição*, viabilizadas pela intervenção do professor com o auxílio das teorias e dos conceitos.

A vantagem de se iniciar o trabalho de ensino com temas é evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve. Discutir temas sempre que possível do interesse imediato deles permite ao professor desencadear um processo que vai desenvolver uma abordagem sociológica mais sólida de questões significativas sem que isso represente um trabalho muito complexo, abstrato e, por vezes, árido.

A desvantagem de se trabalhar com temas é a necessidade de o professor ter uma capacidade analítica muito grande e um amplo conhecimento da realidade da sociedade em que vive, pois do contrário será apenas uma saída para tornar as aulas mais interessantes, ou, como se disse acima, apenas uma rela-

... uma teoria “reconstrói” a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos.

ção de temas sem conexão entre si, com a história e as teorias que possam explicá-los – uma banalização e uma perda de tempo. Não se pode reduzir essa abordagem a coletar informações em jornais e revistas sobre esta ou aquela temática, pois é necessário fundamentar o debate em bases teóricas e construir um discurso sobre os temas com bases conceituais rigorosas.

Outros temas que podem ser incluídos em um programa: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc.

### c) Teorias

É muito comum encontrarem-se programas de Secretarias Estaduais de Educação ou de escolas isoladas que contenham conteúdos de teorias clássicas: análise dialética (Marx), análise funcionalista (Durkheim) e análise compreensiva (Weber). Trabalhar com as teorias clássicas ou contemporâneas impõe a necessidade

de se compreender cada uma delas no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento – apropriação e crítica.

É possível entender as teorias sociológicas como “modelos explicativos”. Como tal, uma teoria “reconstrói” a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos. Não escaparia aqui uma abordagem sociológica da própria constituição da Sociologia como ciência e como resposta, a partir de um certo momento, para as questões humanas, no caso pela necessidade de explicar a existência e as formas de organização da sociedade.

Ao se tomarem, por exemplo, as três vertentes, sempre referidas como clássicas, que permeiam todo o pensamento sociológico, é necessário conhecer o momento histórico em que cada autor viveu e as razões que os levaram a construir suas teorias e os conceitos que caracterizam cada uma delas.

Para compreender o pensamento de Karl Marx, é necessário conhecer o momento em que ele viveu, na Alemanha e em outros países europeus, suas influências intelectuais, principalmente da filosofia de Hegel e seus críticos, sua leitura de economia política inglesa em Adam Smith e David Ricardo, e os estudos do pensamento dos socialistas anteriores, Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen. Mas só isso ficaria muito vago se não conhecer sua participação nos debates sociais de seu tempo e, principalmente, nos movimentos dos trabalhadores da Europa, o que o fez levar uma vida precária e muito penosa.

A Alemanha em que viveu Max Weber já era outra, diferente daquela de Marx, principalmente após a Guerra Franco-Prussiana, que elevou Bismarck ao poder e permitiu a unificação alemã, com seus desdobramentos posteriores, inclusive a Primeira Guerra Mundial. As influências intelectuais também eram outras. Weber partiu da filosofia de Kant, do pensamento de W. Dilthey, o que lhe permitiu discutir a diferenciação entre as Ciências Naturais e as Culturais, e distanciar-se, assim, do positivismo.

Para se entender Émile Durkheim, é infrutífero analisar-lhe a obra sem conhecer a situação da França após a Guerra Franco-Prussiana e os movimentos sociais de seu tempo, o que exigiu dos pensadores franceses uma reavaliação de toda a sociedade francesa e do sistema educacional para romper com uma visão monárquica e clerical, “restauradora”, que mal absorvera as conquistas da Revolução Francesa. Assim, o pensamento dele está vivamente preocupado com uma visão de sociedade republicana e laica (anticlerical). As influências de Saint-Simon e de Auguste Comte são fundamentais se para entender sua preocupação em dar um estatuto científico para a Sociologia, embora o autor marque diferenças sensíveis em relação a esses precursores.

No caso de Max Weber e de Émile Durkheim, é necessário destacar que suas

teorias dialogaram parcialmente com o pensamento de Marx, e isso explica parte de seus argumentos.

O contexto histórico em que viveram esses autores, as influências intelectuais e a participação deles nos debates e embates teóricos e políticos de seu tempo definiram como cada um construiu seu arcabouço teórico e seus conceitos a partir de bases epistemológicas diferentes. Para Marx, a dialética como método, a historicidade das relações sociais como fundamento e os conceitos de modo de produção, divisão social do trabalho, classe e luta de classes, revolução, ideologia, alienação, mais-valia, capital, dentre outros, levaram-no a desenvolver a crítica mais aguda ao sistema capitalista desde então. As idéias de *contradição e conflito* nas relações sociais permearam todo o seu pensamento, e sem elas não se pode compreender sua teoria.

Émile Durkheim, tendo como referência o positivismo, desenvolveu uma *visão funcionalista* da sociedade, e para isso partiu do pressuposto de que a sociedade em que vivia passava por uma crise que era, antes de tudo, moral, dado o processo de desestruturação dos valores até então estabelecidos. Desenvolveu sua teoria a partir dos conceitos de fato social, consciência coletiva, coerção e divisão do trabalho social, que remetiam aos de solidariedade mecânica e orgânica, anomia, normalidade e patologia, religião, moral (laica) e instituição, *coesão e integração*, que identificam seu pensamento.

Max Weber, partindo de outra matriz teórica, tinha no método compreensivo seu ponto de partida, e utilizou a construção de *tipos ideais* como método heurístico para apreender o fundamental na sociedade. Para ele, era necessário, além de

O contexto histórico em que viveram esses autores, as influências intelectuais e a participação deles nos debates (...) definiram como cada um construiu seu arcabouço teórico ...

explicar, compreender – reconstruir – a conexão de sentido da ação dos indivíduos, o desenvolvimento e os efeitos de suas condutas nas relações sociais. Para tanto, utilizou os conceitos de ação social, dominação, classes, castas, estamentos e partidos para compreender as ações e a divisão do poder nas diferentes sociedades. Outro aspecto fundamental em sua teoria é a percepção de um processo de racionalização crescente da vida contemporânea – a que

chamou de *desencantamento* – e do modo como até a esfera religiosa sofreu suas influências e acabou reforçando esse processo. Para tanto, seu maior esforço foi analisar as diferentes éticas religiosas desde a Antiguidade até o Protestantismo.

Caso se analise uma teoria contemporânea como a desenvolvida por Pierre Bourdieu, é necessário que se conheça a trajetória de vida desse autor, bem como sua inserção no espaço acadêmico francês. Além disso, é importante saber como retirou da obra de cada um dos autores acima referidos algo para desenvolver sua teoria e sua prática sociológica: de Durkheim, tirou a possibilidade de um conhecimento científico do mundo social; de Marx, extraiu a idéia de que a sociedade é constituída de classes sociais em luta para a perpetuação da ordem ou para seu questionamento; de Weber, levou em conta a idéia de que as representações sociais que os indivíduos elaboram são fundamentais para dar sentido à realidade. Assim, ao retomar e ao elaborar os conceitos de *habitus* e de *campo*, contribuiu muito para entender a sociedade além das dicotomias indivíduo–sociedade, aspectos objetivos e subjetivos das relações individuais e sociais.

Optando por tomar esse recorte como centro de uma proposta programática, o professor pode partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e conceitos que podem ser destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade. Não parece razoável e exequível, ou mesmo interessante, percorrer todos os pressupostos de uma teoria, nem todos os conceitos que ela encerra ou seus desdobramentos. Aqui cabe sempre uma seleção, pode-se dizer que a “reconstrução” de uma teoria científica, nas ciências humanas ou naturais, que deve atender aos fins didáticos específicos do nível de ensino em que se insere (Chervel,

A diversidade de enfoques teóricos permite entender que um fenômeno social não tem apenas uma explicação ...

1990). Aqui, como nos outros recortes propostos – temas ou conceitos –, para a economia do processo, teoria, temas e conceitos devem estar articulados previamente no discurso do professor, de modo que fique claro que há uma necessidade de integração entre a teoria e os temas abordados, não aparecendo esses como exemplos arbitrários. Do mesmo modo, há uma coerência entre a teoria e o uso de determinados conceitos, o que garante que o discurso de uma teoria sociológica tenha sentido e possa ser reconhecido como válido quando se refere ao mundo empírico.

A vantagem desse recorte está em que o aluno pode conhecer a história do pensamento sociológico e assim ter uma visão geral dessa ciência e das possibi-

lidades de aplicação da teoria sociológica em diferentes contextos sociais e culturais.

lidades de compreender e explicar os fenômenos sociais. A diversidade de enfoques teóricos permite-lhe entender que um fenômeno social não tem apenas uma explicação, podendo ter várias, na medida em que existem diversas abordagens teóricas de um mesmo fenômeno. Essa talvez seja uma das grandes diferenças entre as Ciências Humanas (dentre as quais está a Sociologia) e as Ciências Naturais: enquanto aquelas se desenvolvem por *diversificação* de perspectivas, estas se desenvolvem por *superação* de teorias.

A principal desvantagem é também aquela já apontada anteriormente, ou seja, uma reprodução do que e como se aprendeu teoria sociológica na universidade. Não se pode utilizar a mesma didática na escola média. Trabalhar com teorias, nesse nível de ensino, envolve sempre apresentar uma síntese das teorias e a contextualização histórica da sua formulação, enquanto no nível superior isso é desenvolvido mais demoradamente, podendo-se analisar diretamente os textos dos autores e reconstruir, a partir desses, aquela contextualização.

As teorias podem ser abordadas segundo denominações convencionais, embora nem sempre essas nomeações sejam muito esclarecedoras ou façam justiça aos seus “membros integrantes”: teoria funcionalista, teoria marxista, teoria compreensiva, teoria fenomenológica, teoria estruturalista, teoria dialética, etc.

Colocadas essas questões, pensa-se que o ideal é que esses três recortes possam ser trabalhados juntos e com a mesma ênfase. Entretanto, isso é muito difícil. Normalmente se coloca a ênfase em um ou outro recorte – tomado como centro –, e, a partir dele, os outros recortes assumem o formato de auxiliares – tomados como referenciais –, no processo de explicação de uma realidade ou de um determinado fenômeno social. Seja qual for o ponto de partida inicial – conceitos, temas ou teorias –, é necessário que o professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar.

... a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais.

## 1.2 A pesquisa sociológica no ensino médio

Complementando os três recortes, é necessário acrescentar mais um elemento a esse processo: a *pesquisa*.

A *pesquisa* deve estar presente nos três recortes, ou seja, ela pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem

e com a ciência que estão aprendendo. Assim, partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais.

A pesquisa pode ser feita *depois* das apresentações teóricas, conceituais ou temáticas, como um elemento de verificação ou de aplicação (ou não) do que foi visto anteriormente. Mas pode ser utilizada como elemento *anterior* às explicações por meio dos três recortes. Podem-se encaminhar os alunos para que realizem uma pesquisa *antes* de discutirem qualquer teoria, conceito ou tema, e, a partir do que encontrarem, problematizar os resultados no contexto de cada um dos recortes.

Aqui também deve haver certo cuidado. Há uma prática comum de mandar os alunos pesquisarem qualquer coisa e de qualquer modo, ou seja, se o tema em discussão é o desemprego, por exemplo, diz-se para os alunos procurarem desempregados e perguntarem a eles por que estão desempregados, o que acham disso e quem é o culpado por essa situação. Ora, o resultado dessa “pesquisa” será normalmente um conjunto de idéias soltas, de senso comum, explicações individualistas e, ademais, sem nenhuma perspectiva social para se entender seu resultado.

Antes de usar esse expediente, é necessário que o professor explique o que é uma pesquisa sociológica, os padrões mínimos de procedimentos que devem ser utilizados, os cuidados que devem ser tomados, enfim, passos e procedimentos objetivos para que o resultado dela possa ser de alguma valia no entendimento do fenômeno a ser observado.

Assim, é necessário fazer ao menos um *esboço de projeto* de pesquisa exploratória, ou seja, não se pretende aqui desenvolver uma pesquisa para que no final se tenha uma monografia, mas apenas alertar o aluno para a necessidade, antes de tudo, de ele se conscientizar daquilo que quer pesquisar. E isso serve também para as pesquisas bibliográficas: não adianta dizer para os alunos: vão até a biblioteca e pesquisem sobre o desemprego; ou então: para a semana que vem, quero que vocês me tragam tudo o que acharem nas revistas e nos jornais sobre desemprego.

Para se fazer uma pesquisa em materiais impressos, é necessário antes saber pesquisar em livros, revistas e jornais. O professor deve explicar, por exemplo, a diferença entre livros de referência, de literatura, manuais e livros específicos sobre o tema; como ensinar a pesquisar num jornal e mostrar a diferença entre um editorial, uma reportagem, um artigo ou uma entrevista. Ou seja, uma pesquisa em materiais impressos requer um mínimo de orientação e conhecimento sobre a natureza dessas fontes. Cabe também uma orientação sobre o modo de escrever a notação bibliográfica dentro das normas padrão.

Para uma pesquisa de campo, isto é, na qual os alunos vão levantar dados diretamente com a população-alvo, é preciso que eles tomem outros cuidados, tais como preparar a pesquisa com antecipação, o que engloba discutir o tema, definir o objeto, os instrumentos; fazer um roteiro; aplicar um pré-teste nos instrumentos; enfim, todas as precauções para que a pesquisa não seja viciada. Assim, ao utilizar a história de vida, o questionário, a entrevista, é necessário que o aluno conheça cada uma dessas técnicas, seus limites e possibilidades, para saber o que está fazendo e como fazer, o que vai encontrar em cada uma delas e por que elas são, muitas vezes, usadas complementarmente. Com isso, desde o ensino médio, o professor deve ensinar que fazer pesquisa requer uma série de procedimentos prévios, e isso constitui, certamente, um tópico do programa da disciplina.

### 1.2.1 Práticas de ensino e recursos didáticos

**Aula expositiva** – Sempre que se pensa em *aula*, imediatamente se pensa em *aula expositiva*. Na realidade, essa é a forma mais conhecida e praticada, o que recentemente tem produzido críticas, sobretudo por parte dos que defendem um “ensino ativo” e quase negam a necessidade da aula expositiva, centralizando a aula no aluno, uma vez que concebem o aprendizado como construção do sujeito – o aluno. Pois bem, a aula expositiva tem seu lugar ainda, não naquela imagem da aula discursiva como *magister dixit*, “o mestre disse”, da escolástica. Não há mais a preleção do mestre, ininterrupta, que ao fim recebe os comentários, as dúvidas, as questões. Mesmo a aula expositiva é um *diálogo*. Aliás, todo o trabalho – e a esperança – do professor é transformá-la num diálogo, não pretendendo que seja o esclarecimento absoluto do tema do dia, mas o levantamento de alguns pontos e a apresentação de algumas questões que incentivem os alunos a perguntar. Pode ser também um discurso aberto, aliás conscientemente aberto, para provocar a necessidade de questões.

A aula não se reduz à exposição por parte do professor. Há uma variedade fenomênica de que as pessoas pouco se dão conta, mas que é praticada por boa parte dos professores. Apenas a título de lembrança, seguem-se algumas citações: seminário, estudo dirigido de texto, apresentação de vídeos, dramatização, oficina, debate, leitura de textos, visita a museus, bibliotecas, centros culturais, parques, estudos do meio, leitura de jornais e discussão das notícias, assembléia de classe, série e escola, conselho de escola, etc. Tudo isso é praticado, mas ou há uma estreiteza conceitual ou uma rotinização das práticas, de tal modo que só se reconhece ou se pratica como aula, a expositiva.

**Seminários** – É certo que algumas dessas variações dependem de algum cuidado porque senão também acabam sendo deturpadas no seu uso e têm resul-



tado muito aquém do esperado. É o caso dos *seminários*, que muitas vezes são entendidos como uma forma de o professor descansar, pois eles são realizados de modo que o mestre define vários temas sobre um determinado assunto, divide a turma em tantos grupos quantos forem os temas e depois diz: agora vocês procurem tudo o que existe sobre este tema e apresentem segundo o calendário predeterminado. Assim, nos dias definidos, os grupos de alunos trazem o que encontraram e “apresentam” o que “pesquisaram” para o conjunto da sala. É preciso dizer que um seminário é algo completamente diferente e requer um trabalho muito grande do professor. Ele deve organizar os grupos, distribuir os temas, mas orientar cada um deles a respeito de uma bibliografia mínima, analisar o material encontrado pelos grupos, estar presente, intervir durante a apresentação e “fechar” o seminário. Dessa forma, o professor auxiliará os alunos na produção e na apresentação do seminário, complementando o que possivelmente tiver sido deixado de lado. Possibilitará aos alunos a oportunidade de pesquisarem e de exporem um determinado tema, desenvolvendo uma autonomia no processo e na exposição dos resultados da pesquisa.

**Excursões, visita a museus, parques ecológicos** – É possível afirmar que essas *práticas* são as mais marcantes para a vida do estudante. Guardam em si a expectativa de se desviar completamente da rotina da sala de aula e de se realizar uma experiência de aprendizado que jamais será esquecida. A escola que puder propiciar a seus alunos esse tipo de experiência deve fazê-lo. Mas quando o custo da excursão é impraticável, uma simples caminhada ao redor do quarteirão ou pelas ruas do bairro da escola, se forem levados em conta aqueles procedimentos críticos de *estranhamento* e *desnaturalização*, pode guardar riquezas visuais interessantíssimas e capazes de propiciar discussões voltadas para a questão dos direitos e dos deveres do cidadão, a preservação ambiental, as políticas públicas, a cultura, enfim, um leque de possibilidades voltadas aos objetivos da Sociologia no ensino médio.

**Leitura e análise de textos** – Os textos sociológicos (acadêmicos ou didáticos), de autores ou de comentadores, devem servir de suporte para o desenvolvimento de um tema, ou para a exposição e análise de teorias, ou, ainda, para a explicação de conceitos. Eles não “falam” por si sós, dependem de ser contextualizados e analisados no conjunto da obra do autor, precisando da mediação do professor. Ou seja, os alunos precisam saber quem escreveu, quando e em vista do que foi escrito o texto, a fim de que este não seja tomado como verdade nem tenha a função mágica de dizer tudo sobre um assunto. A leitura e a interpretação do texto devem ser encaminhadas pelo professor, despertando no aluno o hábito da leitura, a percepção da historicidade e a vontade de dizer algo também sobre o autor e o tema abordado,



sentindo-se convidado a participar de uma “comunidade”.

**Cinema, vídeo ou DVD, e TV** – Entende-se aqui o *ensino visual* em dois níveis, que não podem ser separados sob pena de se perderem os frutos quando tratados parcialmente. Por um lado, quando se passa um vídeo ou DVD (filme de ficção ou documentário), tem-se a ilustração, o exemplo para a ação, o entretenimento e até o poder catártico que pode provocar a visão de um fato reconstruído pela sua representação – *atualização*. Por outro, tem-se o “estudo” dessa ilustração, da ressurreição, do entretenimento e da catarse, da representação do fato, isto é, a análise e a interpretação da *mensagem* e do *meio*.

Trazer a TV ou o cinema para a sala de aula não é apenas buscar um novo recurso metodológico ou tecnologia de ensino adequados aos nossos dias, mais palatáveis para os alunos – e o público –, que são condicionados mais a ver do que a ouvir, que têm a imagem como fonte do conhecimento de quase tudo. Trazer a TV e o cinema para a sala de aula é submeter esses recursos a procedimentos escolares – *estranhamento* e *desnaturalização*.

Não se pode entender uma “educação para a vida”, de que tantos falam, como simples reiteração dos fatos da vida na escola, isto é, repetição dos fatos da vida e vagos comentários – clichês convencionados – acerca desses. Não é porque se fala de problemas sociais e políticos na escola – corrupção, fome, favela, desemprego, etc. – que se está cumprindo essa obrigação de trazer a vida para a escola e com isso “preparar para a vida”. Do mesmo modo, a TV e o cinema na escola têm essa dupla disposição: entrar e se chocar com as formas tradicionais do ensino, incorporando as imagens ao ensino predominantemente auditivo; mas *entrar* na escola para *sair* de outro modo: sair da escola para se chocar com as formas convencionais da assistência. Assim como os diversos aspectos da vida entram na escola na forma de disciplinas – Sociologia, História, Geografia, Física, Língua, etc. – e sofrem aí uma *releitura científica*, passando a constituir uma visão de mundo, *uma perspectiva* diante da vida, a formação do homem não pode ocorrer como se quer – crítica e cidadã – se não concorrer para uma perspectiva crítica e cidadã dos meios de comunicação. Ver TV e filmes em sala de aula é rever a forma de vê-los na sala de estar, de jantar ou nos quartos de casa e nas salas de cinema dos *shopping centers*. Aqui, um recurso didático favorece a discussão de um tema, os meios de comunicação de massa, e

---

<sup>3</sup> Cf. BITTENCOURT, C. Cinema, vídeo e ensino de história. São Paulo, USP (mimeo.), 1993; VESENTINI, C. A. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes, Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História, Feusp, 1988; Lições com cinema, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, FDE, 1992; ROCHA, A. P. O filme: um recurso didático no ensino da história?; FRANCO, M. S. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais; PICCHIA-RINI, R. A constante abstração na produção cinematográfica.

não pode ser tratado separadamente.

O uso de filmes na escola tem sido realizado segundo a necessidade de inovação dos *recursos didáticos*,<sup>3</sup> e o filme como objeto de análise, e portanto como reflexão sobre a realidade – uma modalidade de pensamento<sup>4</sup> – tem se reduzido a pesquisas acadêmicas e à crítica de jornais. Assim, não se visa apenas a reforçar, legitimando, a incorporação de uma nova tecnologia de ensino – a TV, o vídeo e o DVD, o cinema – à sala de aula. Pretendemos levar a uma reflexão sobre o uso do filme como recurso e observar seus efeitos e defeitos; pois aqui, diferentemente do que se diz sobre a TV de modo geral – que o meio é neutro e que tudo depende das intenções de quem o usa –, acredita-se que o próprio meio também “é uma mensagem”, porque os elementos de sua constituição, no caso do filme, já determinam a sua recepção.

**Fotografia** – As imagens fotográficas estão presentes na vida desde cedo. Hoje muito mais com máquinas fotográficas digitais, presentes em todos os lugares. Mas as fotografias estão também no passado. Quantas vezes, ao se reunir com a família ou os amigos, surge um álbum de fotografias, onde estão registrados os primeiros momentos e passos na vida, a vida dos pais, parentes e amigos, que permitem analisar fenômenos do universo privado. Mas a fotografia pode ser utilizada também para analisar fenômenos sociais públicos, como manifestações coletivas, situações políticas e sociais importantes, presentes em revistas, jornais ou coleções fotográficas de órgãos públicos, sindicatos e associações, que podem esclarecer muito do que aconteceu no país. As fotografias não são documentos neutros: sempre expressam o olhar do fotógrafo e o que ele quis documentar. Assim, funcionam como uma espécie de testemunho de alguém que se dispôs a tornar peregrinos momentos da vida privada ou social de uma pessoa, grupo ou classe, do ponto de vista doméstico, local, regional, nacional ou internacional.

O uso da fotografia em sala de aula requer alguns cuidados para sua análise. A autoria e a data são sempre importantes. Elas informam cenários, personagens, roupas e acontecimentos que permitem contextualizar a época a que se referem. Integram um sistema simbólico e os códigos culturais de um determinado momento histórico. É necessário, portanto, estar atento a esses aspectos para entender as fotografias.

**Charges, cartuns e tiras** – Encontrados quase diariamente nos jornais e nas revistas, são dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da re-

---

<sup>4</sup>“Os grandes autores de cinema nos pareceram confrontáveis não apenas com pintores, arquitetos, músicos, mas também com pensadores. Eles pensam com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos.” Cf. DELEUZE, G. Cinema 1 - A imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

alidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor. Mas as charges, os cartuns e as tiras não são todos iguais. Existem alguns que apenas apresentam uma situação engraçada ou procuram fazer rir. Outros, entretanto, podem fazer rir, mas também fazem pensar sobre o tema ou a realidade que apresentam. É esse tipo de humor gráfico que interessa ao professor que quer introduzir uma determinada questão, seja conceitual ou temática. Ao projetar em sala de aula uma charge ou tira de humor, é bem possível que os alunos se sintam instigados a saber o porquê de o professor fazer aquilo. A partir dessa situação, já se cria um ambiente para colocar em pauta o que se pretendia discutir naquela aula. Aí começa a motivação, e a imagem projetada serve de estímulo. Inicia-se, então, uma segunda parte, que é analisar a imagem, seus elementos, por que provoca o riso, de que modo esse discurso se aproxima e se distancia do discurso sociológico, como a “deformação” sugerida pela imagem acerca da realidade *representa* uma realidade em si mesma “deformada”...

## 2 À GUISA DE CONCLUSÃO

---

Visa-se com esta proposta a evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter *oficial* que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir.

Por esses motivos, esta proposta apresenta-se como mais um passo num processo que, *se espera*, seja de consolidação definitiva da presença da disciplina no currículo do ensino médio, processo descrito na primeira parte desta exposição, que continua com ela e segue com os próprios professores. Assim, o que se oferece é um *ponto de partida*, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos em início de carreira e, portanto, sem experiência em que estribem suas escolhas; outros que, apesar da experiência, querem superar a tendência à *rotinização* ou ao *modismo*, duas graves doenças das práticas escolares.

Recorrendo a uma imagem, o que se pensa fazer é dar um amplo mapa da questão, como se fosse o mapa de uma cidade, para cada um se localizar no pro-

cesso de ensino da Sociologia. Agora cada um deve procurar construir os roteiros para sua prática em cada escola. O mapa da cidade permite visualizar as grandes linhas – bairros, parques, avenidas, etc. –, mas os trajetos, os caminhos nos parques, os percursos pela cidade, cada um é que faz e define, conforme necessidades pessoais ou coletivas, do professor, da escola, dos alunos, da comunidade...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. *Teoria & Educação* (2), p. 177-229, 1990.
- CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, Semtec, 2004. 338p.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: CEN, 1975.
- FERNANDES, Florestan. **O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. 1º Dossiê de Ciências Sociais**. p. 46-58, São Paulo: Ceupes-USP/CACS-PUC (mimeo).
- FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Iuperj, 1999. 88p.
- GUELFY, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2001. 194p.
- MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Vol. 1. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; Idesp, 1989. p. 111-186.
- MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Vol. 2. São Paulo: Sumaré; Fapesp, 1995. p. 107-231.
- MACHADO, Celso de Souza. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar**. In: *Revista da Faculdade de Educação*. Vol. 13, nº 1, 1987, p.115-142.
- MACHADO, Olavo. **O ensino de Ciências Sociais na escola média**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1996. 199p.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil:** os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas: IFCH-Unicamp, 2000. 157p.

PACHECO FILHO, Clovis. **Dialogo de surdos:** as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu ensino no Brasil. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1994. 6 vol., 1085p.

PAOLI, Niuvenius J. **As relações entre Ciências Sociais e educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens:** Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão e Oracy Nogueira. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1995. Vol. 1, 289p. / vol. 2, 265p.

POPPER, K. **A lógica da investigação científica.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio:** o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), 2002. 170p.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola:** um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.

SILVA, F. L. **História da Filosofia:** centro ou referencial?, In: NIELSEN NETO, H. (Org.) **O ensino da Filosofia no segundo grau.** São Paulo: SEAF/Sofia, 1986.

SILVA *et alii.* **O ensino de Ciências Sociais:** mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940-2001, In ANAIS DO XII CONGRESSO NACIONAL DE SOCIÓLOGOS, Curitiba, 1º a 4 de abril, 2002. Resumo (texto integral mimeo.).

WEBER, Max. **Ciência como vocação.** Brasília/São Paulo: UnB/Cultrix, 1983.





Este livro foi composto na Família Minion para o corpo de texto (12/17pt) e impresso em offset sobre papel offset 75g/m<sup>2</sup> (miolo) e papel Cartão Supremo 300g/m<sup>2</sup> (capa), em junho de 2006.