

# A INSTITUIÇÃO ESCOLA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: POR UMA SOCIOLOGIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

THE SCHOOL INSTITUTION AT THE BEGINNING OF THE XXI  
CENTURY: TOWARDS A CRITICAL SOCIOLOGY OF EDUCATION

Thiago Ingrassia Pereira \*

## *Resumo*

A obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio abre possibilidades de análise do sistema escolar como um todo, pois a instituição escola encontra-se permeada por uma paradoxal situação: é entendida como meio histórico de ascensão social e portadora de credibilidade, ao mesmo tempo em que aparece como centro de questionamentos e incertezas quanto ao seu sentido imediato neste final da primeira década do século XXI. Dessa forma, este texto procura refletir, por meio do pensamento de Freire e Habermas, bem como da orientação analítica da Sociologia da Educação, as racionalidades que embasam e sustentam o sistema escolar brasileiro, buscando alternativas teóricas e práticas para a (re)criação de uma escola emancipatória e dialógica.

*Palavras-Chave:* Racionalidades. Escola. Ensino de Sociologia. Sociologia da Educação.

## *Abstract*

The mandatory teaching of sociology in high school opens up possibilities for analyzing the school system as a whole, because the school institution is pervaded by a paradoxical situation: it is understood as a history of upward mobility and carrier credibility at the same time that appears as the center of questions and uncertainties related to its immediate sense in the end of the first decade of this century. Thus, this paper seeks to reflect through thinking of Freire and Habermas and the analytical bias of Sociology of Education, the rationales that support and sustain the Brazilian school system, seeking theoretical and practical alternatives for the (re) creation of school and emancipatory dialogue.

*Keywords:* Rationality. School. Teaching of Sociology. Sociology of Education.

\* Sociólogo,  
Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais (IFCH/UFRGS), Mestre e Doutorando em Educação (PPGEdu/UFRGS). Professor Assistente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim-RS. thiago.ingrassia@gmail.com

Esse óbvio desencontro entre o corpo educado nos princípios do decoro e da tradição e, portanto, nos princípios da precedência da pessoa em relação à coisa, e o veículo concebido e utilizado na lógica oposta do lucro e da pressa, do tempo que tem preço, contrapõe e junta ritmos e concepções de mundos opostos. O mundo social é antigo e antiquado, mas o ônibus da modernidade chegou lá (MARTINS, 2008, p. 35).

## **1. Primeiras palavras**

A introdução da Sociologia de forma obrigatória nos currículos de nível médio das escolas brasileiras é um fato relevante que nos coloca diante de inúmeros desafios. De pouco adianta a Sociologia ser apenas “mais uma disciplina” na vida dos estudantes, cobrando trabalhos e dando notas. Penso que o ensino de Sociologia deve ser algo mais na formação dos estudantes, deve ser um convite à reflexão problematizadora e crítica da vida social em todas as suas dimensões, ao lado de uma reflexão profunda sobre a própria escola e seus fundamentos.

Assim, meu objetivo é tecer alguns comentários acerca da(s) racionalidade(s) presente(s) na escola, que perpassa(m) e orienta(m) as relações entre docentes e discentes. O escopo teórico assenta-se no diálogo entre o pensamento de Freire e Habermas, no intuito de (re)criar uma educação que objetive a emancipação social. Além disso, diante deste cenário de pós-obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino médio, é meu objetivo discutir algumas práticas concretas no ambiente escolar que fomentam os preceitos de estranhamento e desnaturalização, promovendo a Sociologia como importante ferramenta na formação cidadã dos estudantes brasileiros, assim como instrumento teórico de análise social.

## **2. A modernidade e a escola**

O paradigma moderno é assentado em premissas que buscam a verdade na produção do conhecimento, a partir de um trabalho intelectual amparado na observação e em testes (empíria). Assim, o ser humano poderá conhecer a essência dos fenômenos, não se “contaminando” com a subjetividade e/ou com suas emoções. Se é verdade que esse pressuposto foi importante para o desenvolvimento da ciência, também é verdade que limitou e criou mitos em relação à ciência e aos cientistas (ALVES, 1992). Se no início da modernidade europeia esse conjunto de princípios demarcou o campo científico em relação à filosofia escolástica católica (teocêntrica), também é importante ressaltar o seu caráter político, ou

seja, essa concepção de produção do conhecimento em sua matriz epistemológica (desdobrada no Positivismo) ratificou o capitalismo como sistema hegemônico.

A lógica iluminista é a expressão filosófica da burguesia como classe em ascensão neste contexto capitalista dos séculos XV ao XVIII, em que a Revolução Industrial representou, em nível técnico, o ideário de produção e expansão dos lucros. Nesse momento, o próprio ser humano passou a ser pensado como mercadoria, portanto, disponível no mercado e coisificado, ou seja, desumanizado.

A escola moderna, instituição de treinamento e formação da juventude, é oriunda dessa lógica, sendo criada pelo espírito iluminista de instrução pública, orientado para a produção e para o consumo. Essa lógica, como observa Canário (2006), vai colocar a escola como centro de promessas, ou seja, como instituição central para o desenvolvimento do sistema social capitalista. É na escola que as pessoas deveriam receber o aporte necessário para a vida social e econômica, entender as leis e se preparar para assumir funções. Nesse ponto, o Funcionalismo é a teoria sociológica que embasa esse papel da escola na criação de sujeitos sociais, ou seja, a escola cumpre a função de socializar as gerações mais novas dentro das concepções das mais velhas (DURKHEIM, 1975).

Essa lógica cria uma racionalidade instrumental, ou seja, produz perspectivas como a da Teoria do Capital Humano, que associa trabalho humano a capital físico, visando à maximização da rentabilidade econômica de forma utilitarista. Tudo passa a ser coisificado, a ser uma mercadoria. O fundamento do sistema social é a produção de mercadorias e serviços rentáveis em larga escala, alienando do ponto de vista psicológico, físico e social contingentes expressivos da população.

O sistema de ensino é influenciado por essas concepções da ordem burguesa, em que a dominação e a desumanização de muitos seres humanos passam a ser uma realidade que cumpre uma função histórica de (re)produção do capital. Ao longo do tempo, a escolarização média da população aumentou, e a escola pública, como construção histórica, é reflexo da luta dos segmentos populares pelo direito à educação. Entretanto, várias questões podem ser colocadas a partir de um exame crítico desse processo:

- Qual a qualidade da educação presente na maior parte das escolas?
- O currículo escolar serve a quais propósitos?
- A escola serve à transformação ou à reprodução do capitalismo?
- Quais as lógicas que estão em disputa no direcionamento do currículo escolar?

Pontualmente, este ensaio se deterá na última problematização, buscando

<sup>1</sup> Destaco que atuei como Professor de Sociologia e Filosofia na Educação Básica de 2005 a 2009, trabalhando em escolas públicas e privadas na Região Metropolitana de Porto Alegre.

pensar a lógica da modernidade (Mundo do Sistema, na concepção de Habermas) neste início de século XXI, por meio das tensões presentes na minha atividade docente e de pesquisa. Ser professor de Sociologia e Filosofia<sup>1</sup> em um sistema de ensino pautado pela busca de resultados (aprovação) a qualquer custo é desafiador e fomenta este debate teórico.

### 3. Tensão permanente: conhecimento x aprovação

No ano letivo de 2009, em uma turma de sétima série (oitavo ano) do ensino fundamental, um estudante de 13 anos, no primeiro dia letivo, me fez a seguinte questão na aula de Filosofia: “Professor, essa matéria *roda*?”.

*Rodar*, no jargão escolar do sul do Brasil, significa reprovar, não prosseguir na seriação escolar. Essa situação emblemática ocorrida em uma escola privada de classe alta na capital gaúcha é ilustrativa da concepção utilitarista que a escola assume perante os alunos neste início de século. Ora, esse menino de 13 anos, portanto, ainda recém-entrando na adolescência, fez essa colocação a partir de um contexto apresentado em suas vivências.

Entender que o conhecimento filosófico é apenas mais uma “coisa” que serve para a aprovação na série é, no mínimo, preocupante e serve de alerta para aqueles que se preocupam com uma escolarização de qualidade. Essa situação, ainda que em muitos casos mais contida e menos explícita, é observada no ensino médio da mesma escola, em que, além de Filosofia, lecionei Sociologia. “Essas matérias caem no vestibular?”, perguntavam os jovens.

Estudar Sociologia e Filosofia aparece, então, como algo desnecessário, inútil, sem sentido, pois o que importa é “passar no vestibular”. Ainda que os conhecimentos dessas disciplinas sejam extremamente úteis para o vestibulando, o desafio que se apresentou para a minha atividade docente foi a *sensibilização* dos estudantes para alguns debates. Exemplos: Para que(m) serve teu conhecimento? O que você aprendeu na matéria em que tirou 9,0 na última prova? Existe relação entre passar no vestibular e ser um bom universitário? O que, de fato, estar na escola pode lhe trazer de positivo para a vida?

Essas problematizações buscam desacomodar os estudantes, levar os jovens a estranhar essa realidade que molda suas ações e pensamentos e que, em última instância, volta-se contra eles próprios, uma vez que a cobrança dos pais (“investidores”) é muito forte por resultados. O investimento na escola privada deve *render* uma aprovação no vestibular, de preferência na Universidade Pública.

Assim, os estudantes são formados desde as primeiras experiências na escola

dentro dessa lógica, cujo resultado se sobrepõe ao processo. A partir da quinta série (sexto ano), isso fica mais claro com a segmentação dos horários (períodos de aula com professores diferentes) e o aumento das exigências, tendo em vista que o vestibular (agora também o ENEM) passa a ser um referencial. A criança é submetida a um treinamento que a capacite a ser aprovada e seguir os estudos. E o conhecimento como libertação humana?

Não estou defendendo um currículo sem sentido ou a ausência de objetivos no sistema escolar. Indo mais além, creio que a escola cumpre um papel no disciplinamento dos jovens para a vida em sociedade, fato que é fundamental para a vida social e pública. A questão que levanto, portanto, não é acerca da diretividade da escola, mas da lógica que sustenta essa diretividade.

Com Paulo Freire, entendo que a educação é um ato político. Assim sendo, não é e não pode ser neutra. É preciso que os educadores tenham consciência a favor de quem e contra quem estão trabalhando. Não faço apologia ao pensamento binário, maniqueísta, mas me filio à perspectiva dialética para entender a educação, ou seja, o currículo escolar é alvo das disputas ideológicas que perpassam o sistema social. Como instituição histórica, a escola deve ser (re)pensada constantemente, pois é *viva*.

Então, qual o cenário que produz a expectativa instrumental do meu aluno preocupado somente em passar de ano? Entendo que vivemos um período particular do capitalismo como sistema social hegemônico, proveniente da globalização de cunho neoliberal produzida na conjuntura do final da década de 1970. Além disso, esse modelo produzido pelos países centrais do capitalismo escancara o choque de perspectivas entre o moderno ocidental europeu e estadunidense e o tradicional originário dos latino-americanos (MARTINS, 2008).

A modernidade enseja a burocratização e a impessoalidade, típicas do modelo capitalista de mercado, baseado em agentes racionais que buscam maximizar seus ganhos, esquecendo de valores coletivos e éticos. Essa dissociação entre ética e economia fomentada pelo capitalismo (neo)liberal é deletéria para a teoria econômica e, sobretudo, para o tecido social, que é enfraquecido pela brutal concentração de riquezas que gera a miséria<sup>2</sup>.

A ética deve ser uma construção humana que busque o bem-estar da sociedade, pois não há verdadeira realização que seja apenas individual. Nas palavras de Freire:

quando falo, porém, da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo, estou advertido das possíveis críticas que, infiéis ao meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de

<sup>2</sup> Nesse ponto, ver o instigante trabalho de Sen (2002), em que o autor, partindo da questão socrática “como devemos viver?” busca (re)aproximar a ética da economia, tendo em vista a produção de uma sociedade mais justa.

sua vocação ontológica para o ser mais, como de sua natureza constituindo-se social e historicamente, não como um a priori da História (2005, p. 18).

Essa ética humana, proveniente de uma visão antropológica e de uma decisão política, está tensionada diante da “ética do mercado”, em que o individualismo e a competição produzem um cenário pré-contratualista pautado no “salve-se quem puder”. Como essa lógica penetra no seio escolar?

A produção de pessoas alienadas aparece como um resultado visível desse ideário. Segundo Zitzki (2009, p. 4), “um dos problemas centrais abordados por Habermas, através de sua análise crítica das sociedades contemporâneas, é a temática da alienação humana, que ocorre através do grande déficit de comunicação decorrente do tipo de racionalidade que impera nos sistemas de controle social, tais como o mercado econômico, sistema político e indústria cultural”. Em plena era da informação automática, com o uso em larga escala da internet, as pessoas estão cada vez mais sozinhas em cenários competitivos. Há pais que deixam as crianças na escola pela manhã e somente no final da noite voltam a vê-las. O mundo do trabalho exige, para a manutenção dos padrões de consumo, um grande investimento de tempo e recursos, o que, ironicamente, diminui o tempo disponível até mesmo para gastar o dinheiro ganho.

Se o grupo familiar, fundamental para a socialização primária a partir do poder que possui de direcionamento inicial dos valores das pessoas, está preso às determinações do “ganhar a vida” (como é muito comum nas famílias de classe média alta), quais são os referenciais que estão chegando às crianças? Diante da esperada reprodução de estilos e comportamentos, estamos diante da transmissão de uma lógica pautada no imediatismo, em resultados e na competição. Dessa forma, qual o espaço para a reflexão humanista na escola?

A tensão criada entre o resultado objetivo e a atividade cultural é, em certo sentido, um falso dilema, visto que o mundo do trabalho, amparado na alta tecnologia, tem insistido na *polivalência* do recurso humano, ou seja, é necessário um conjunto de habilidades que perpassa a reprodução especializada em determinada área (a exemplo da lógica taylorista-fordista). Mesmo assim, ainda presenciamos a resistência de alguns estudantes à proposta reflexiva dos campos filosófico e sociológico. Na verdade, essa resistência, na maioria dos casos, espelha uma resistência ao sistema escolar como um todo. Como argumenta Ira Shor (2003), em diálogo com Freire, os jovens gostam de aprender, são curiosos por natureza, mas não gostam de ir para a escola.

Nesse sentido, pensemos: “se há, no momento presente, o império de

uma razão sistêmica, técnica e instrumental, que atrofia o potencial comunicativo, então, o caminho de superação deve priorizar a construção de uma nova racionalidade” (ZITKOSKI, 2009, p. 5). A questão é: como construir uma nova racionalidade (emancipadora/libertadora) dentro da racionalidade (instrumental) que desejamos superar? E mais: quais estratégias deveremos lançar neste contexto atual da sociedade para a realização de uma educação libertadora?

#### 4. Diálogos em busca de uma nova racionalidade

Uma alternativa teórico-prática para o tensionamento da racionalidade instrumental que enseja o Mundo do Sistema (econômico, político e organização estrutural) é a perspectiva dialógica-comunicativa. Nesse ponto, assumimos a perspectiva de Zitkoski (2000) quando aproxima Freire e Habermas no debate sobre a (re)fundamentação da educação popular.

Freire e Habermas partem de realidades sociais diferentes, pois um é fruto do nordeste brasileiro e outro é europeu. Contudo, eles convergem na preocupação com a alienação (desumanização) dos seres humanos causada pela lógica capitalista. Assim, partem da perspectiva de uma pedagogia crítica para o enfrentamento desse cenário adverso em termos humanos, em que a maioria da população mundial não colhe os frutos da produção social de riquezas.

Além disso, ambos os autores partem da matriz marxista para pensar a sociedade e suas contradições; porém, ambos rompem com um marxismo mecanicista, ortodoxo, avançando em uma perspectiva que valoriza a intersubjetividade na formação dos processos históricos.

Habermas apresenta a criação de uma razão comunicativa (com ênfase na *linguagem* como processo formativo humano) para a superação da alienação. Por sua vez, Freire parte do diálogo como elemento ontológico-existencial para a criação dos sujeitos humanos (proposta antropológica).

Dentro de nossa realidade escolar, passar dessas perspectivas teóricas para a prática do dia a dia é uma tarefa grandiosa, mas fundamental. Penso que o diálogo não é apenas um método de aula, mas representa um compromisso. Claro, é muito complexo dialogar com quem parece não querer isso. A assunção de minha opção política como educador progressista é mais do que falar sobre a importância do diálogo. Preciso agir de forma dialógica, por mais contra-

-hegemônica que essa postura possa parecer ser no contexto em que trabalho.

Em apenas uma hora/aula por semana, busquei lançar inquietações, dúvidas e desconfortos. Não queria ser tachado de *diferente*, mas também não gostaria de ser *igual* aos demais colegas que não assumem os pressupostos epistemológicos e políticos que venho discutindo. Há uma demanda reprimida pela reflexão aprofundada de diversos aspectos. Nosso desafio é cativar os estudantes e desacomodá-los de suas posições *fechadas e naturais*. Entendo que é preciso explicitar o processo social que nos forma e é formado por nós.

Contudo, há outra parte muito importante: dar voz aos estudantes. Creio que esse “dar” já é, em si, oriundo de minha formação instrumental e de um papel de professor ainda perpassado por traços tradicionais. O processo de conhecimento, como atividade humana, exige sujeitos, jamais objetos. Posso transmitir, em algum nível, informações, mas não posso transmitir conhecimento, pois o processo de conhecer é intrínseco ao ser humano em sua individualidade criadora.

Por outro lado, o professor precisa exercer sua autoridade, encaminhar questões e *animar* o debate, tendo em vista seus objetivos. Como defende Freire, exercer a autoridade docente não pressupõe ser autoritário, o que já é uma outra forma de intervenção. Assim, minha busca em sala de aula vai no sentido da criação de um espaço democrático e participativo, em que os estudantes possam se reconhecer como membros ativos e indispensáveis para a consecução dos propósitos da aula.

Dessa forma, o *pacto* que procurei estabelecer com os estudantes sinaliza minhas opções política e pedagógica por uma pedagogia crítica, difícil mas necessária em nosso mundo. Penso que devemos plantar as sementes e dar tempo para a colheita dos frutos.

## **5. A Sociologia em sala de aula: aportes para a construção de uma nova racionalidade**

Diante do exposto até o momento, acredito que o ensino de Sociologia pode cumprir um papel extremamente importante na criação de uma nova racionalidade pautada na razão comunicativa-dialógica fundada em bases libertadoras e, portanto, emancipatórias.

Não parto de uma supervalorização do espaço da Sociologia nas escolas, pois estaria reproduzindo uma ideia educacional que historicamente foi deletéria



aos interesses que estou defendendo do ponto de vista pedagógico e político. Contudo, entendo que a Sociologia, por seus métodos e interesses de pesquisa, se reveste de um valioso instrumento de tensionamento da realidade social e da própria instituição escola, em que diversas questões estão a desafiar os profissionais da educação.

Moraes (2009) levanta algumas questões que desafiam a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira e que podem ser entendidas como desafios mais amplos do sistema escolar como um todo. São eles: a) formação acadêmica e o falso (mas real) dilema entre Licenciatura versus Bacharelado, b) material didático, em especial os livros didáticos, c) proposta programática: única ou variada, d) número de aulas *versus* conteúdos, e) situação geral da escola pública no Brasil, f) organização curricular da escola média brasileira e g) objetivos do ensino médio: vestibular (ENEM), cidadania e mercado de trabalho.

Nesse sentido, “o ensino de Sociologia, como parte do currículo obrigatório nas escolas públicas e privadas do Brasil, rompe com o viés tecnocrático imposto à escolarização, a partir das reformas educacionais anteriores” (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2009, p. 11), tornando possível, por meio de experiências pedagógicas diversas, a (re)criação de uma escola mais dotada de sentido tanto para professores como para estudantes. Aliás, segundo Canário (2006), a busca de *sentido* nas relações escolares é um grande desafio da escola deste século XXI, uma vez que este autor parte do pressuposto de que a escola se encontra em “crise” devido a sua natureza institucional e suas possíveis funções (e resultados) na sociedade atual.

Dos profissionais que estão nas escolas e daqueles(as) que se propõem a fazer Sociologia da Educação, esperam-se respostas aos desafios que estamos discutindo. Penso que estamos diante de uma suficiente produção teórica sobre os dilemas e as intermitências do ensino de Sociologia nas escolas<sup>3</sup>; porém, ainda temos carências quanto a discussões sobre metodologias e experiências didáticas no campo sociológico na educação básica.

O que busco com meu trabalho de professor de Sociologia é contribuir para a formação de sujeitos críticos que alcancem a dimensão emancipatória da cidadania, ou seja, que não sejam apenas cidadãos em uma dimensão formal/legal, que não fiquem apenas numa condição “passiva” diante das concessões do Estado (ainda que delas necessitem e isso lhes seja um direito) e, sobretudo, que tenham consciência do projeto de sociedade representado pela concepção neoliberal que associa a cidadania ao consumo, criando clivagens insuperáveis entre aque-

<sup>3</sup> Sobre o histórico da Sociologia na educação básica no Brasil, ver Carvalho (2004). Particularmente, sobre o “estado da arte” do ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul, ver Pereira, Meirelles e Raizer (2008) e, em Alagoas, ver Plancharel e Oliveira (2007).

<sup>4</sup> Pesquisa "Entre a Alienação e a Revolução: um estudo sobre cultura política na escola" – Grupo Práxis: Alexandre Moser Vissoky, Bruno Furer Ramgrab, Fernando Moreira Barbosa, Frederico da Cunha Abbott, Guilherme Grochau Azzi e Prof. Thiago Ingrassia Pereira - Colégio Metodista Americano. Menção Honrosa IV Salão UFRGS Jovem e Distinção no VIII Fórum FAPA (2009).

les que têm maior poder de compra (capital) e os que não possuem essa condição.

Como enfrentar esse objetivo de trabalhar em sala de aula para a Cidadania Emancipatória? Como a disciplina de Sociologia pode se constituir como uma ferramenta de emancipação social a partir de sua inclusão obrigatória nas escolas?

Uma das possibilidades do fazer didático para enfrentar esse desafio é trabalhar com *pesquisa* junto aos estudantes, ou seja, buscar fazer da sala de aula um laboratório investigativo da realidade social, levando à escola discussões historicamente marginalizadas do sistema de ensino formal, por exemplo: assuntos de natureza política, entendendo a política como relações de poder que incidem na cultura das pessoas, e não apenas em sua dimensão institucional.

Minha experiência como Professor na educação básica é recente, mas intensa. Tive a oportunidade de orientar estudantes do terceiro ano do ensino médio em trabalho de pesquisa empírica (na rede privada) e estudantes das séries finais do ensino fundamental junto ao Grêmio Estudantil (na rede pública). A esses dois exemplos pontuais junta-se o cotidiano de sala de aula, por vezes desanimador, mas, sobretudo, dinâmico e aberto a problematizações do cotidiano e a reflexões sobre nossas vivências com o mundo.

Entendo que, mais do que *falar* sobre pesquisa, é preciso *fazer* pesquisa, ainda que em nível introdutório. Contando com a parceria entusiasmada dos estudantes, discutimos e realizamos uma pesquisa acerca da cultura política dos estudantes de nível médio da escola<sup>4</sup>. Esse trabalho proporcionou aos estudantes contato com as etapas formais de um projeto de pesquisa científica no campo sociológico, dando relevo a uma das mais importantes contribuições da Sociologia na escola: a produção do conhecimento científico sobre a realidade social, avançando em relação ao conhecimento do *sensu comum*.

Outra experiência relevante foi o trabalho na rede pública municipal de São Leopoldo, município da região metropolitana de Porto Alegre, onde foi realizado, de forma pioneira no estado do Rio Grande do Sul, concurso para Professores de Sociologia e Filosofia em 2006. Trabalhar com Sociologia nas séries finais do ensino fundamental é um desafio profissional que me mobilizou no segundo trimestre letivo de 2008 e no ano de 2009. À falta de parâmetros curriculares e de metodologia de ensino apropriada foi preciso responder com criatividade e diálogo.

Junto ao trabalho pedagógico em sala de aula, tive envolvimento ativo com o Grêmio Estudantil da escola, local de aprendizado político e de representação dos interesses dos estudantes. Partindo de uma proposta da Secretaria da Educação de São Leopoldo, as escolas municipais constituíram os seus Grêmios e passaram a incentivar a

participação política dos seus alunos. Na escola em que trabalhei (João Goulart) foi realizado o segundo processo eleitoral para a escolha dos representantes dos estudantes junto ao Grêmio da escola, fato que ratificou a reorganização da entidade, iniciada em maio de 2008. Não é uma tarefa simples a mobilização dos jovens para a ação coletiva engajada, pois vivemos em mundo pautado por um forte apelo individualista e concorrencial. Além disso, a atividade política é algo que necessita de um investimento de tempo sem, muitas vezes, um retorno imediato em termos de satisfações materiais. Nesse sentido,

a ausência de mecanismos de participação na família, na escola, no local de trabalho, prejudica sensivelmente a predisposição para a participação política. Ademais, como todas as atividades que exigem dispêndio de energia sem retorno imediato em termos econômicos ou de prazer físico, a participação política é fruto de educação (SCHMIDT, 2001, p.120).

O ensino de Sociologia no nível fundamental deve ser um “despertar” da consciência crítica em termos da vida social. Longe da reprodução das teorias clássicas e contemporâneas, acredito que a discussão da vida cotidiana e o estabelecimento das relações entre a vida individual de cada um com a vida social (coletividade) é fundamental para o fomento daquilo que denominamos, a partir de Wright Mills, “imaginação sociológica”. Dessa forma, é possível avançarmos em relação ao modelo técnico-instrumental de ensino vigente no contexto da escola tradicional, reinventando a escola *por dentro*.

## 6. Considerações finais

As questões brevemente abordadas nesse ensaio apenas configuraram o enfrentamento a que me proponho diante de minha atividade docente. Estudar os pressupostos da Pedagogia Crítica é desacomodador. Mais do que estudar e discutir, tenho a oportunidade de colocar em prática esse conjunto de proposições, o que torna minha atividade situada no nível da práxis<sup>5</sup>.

Dessa forma, vivenciei a lógica instrumental de grande parte dos estudantes e de suas famílias em relação aos componentes curriculares de Sociologia e Filosofia. Em certo sentido, essa postura compreende este período histórico assentado no individualismo e na ausência de valores éticos fundamentados no respeito ao outro (diversidade cultural).

Trabalhar e refletir sobre o trabalho são duas faces da mesma moeda, pois somente poderei ensinar aquilo que aprendi e de que tenho convicção. Assim, pensar

<sup>5</sup> Ressalto que estive no GT Ensino de Sociologia no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado de 28 a 31 de julho de 2009, no Rio de Janeiro (UFRJ), apresentando o trabalho “Para Além do Senso Comum: aportes para a construção do conhecimento sociológico na educação básica”. Na véspera deste Congresso, realizou-se o I Encontro Nacional de Professores de Sociologia da Educação Básica, também na UFRJ, onde discutimos metodologias de ensino de Sociologia neste contexto de introdução obrigatória da disciplina no Ensino Médio.

as racionalidades que sustentam os comportamentos e decisões no contexto escolar deste início de século XXI é uma tarefa que pode iluminar as relações subjacentes às rotinas naturalizadas.

A *tira* abaixo é ilustrativa da racionalidade do Mundo do Sistema, fato corriqueiro nas famílias dos meus alunos da escola privada e, em certo sentido, em algumas famílias e estudantes da escola pública.



Essa lógica acaba fazendo dos estudantes, desde muito cedo, também peças do sistema, ou seja, eles acabam internalizando um mundo que se mantém sob relações de dominação (a lógica da “clientela” é muito forte no sistema privado de ensino) e de extrema competitividade, que estimula o (e é resultado do) individualismo.

Por fim, é importante destacar que tanto a Sociologia como a Filosofia na escola são espaços importantes e potenciais para a construção de uma nova racionalidade, ou, pelo menos, de tensionamento desta racionalidade técnica e instrumental hegemônica. As transformações em curso no ENEM como processo de entrada no Ensino Superior podem, em algum sentido, também contribuir para mudanças decisivas na forma de construção do conhecimento e do próprio sentido da escola.

Quanto menos coisificado o conhecimento, mais humanizado será o nosso Mundo da Vida e mais os seres humanos poderão, em todos os lugares, viverem sua vocação para *ser mais*. E o ensino de Sociologia aliado à reflexão sociológica na/da escola tem muito a contribuir para isso.

## *Referências*

ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e sua regras*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S. M.; MOTIM, B. L. *Ensinar e aprender sociologia no ensino médio*. São Paulo: Contexto, 2009.

CANÁRIO, R. *A Escola tem futuro?: das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Art-med, 2006.

CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MARTINS, J. S. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Contexto, 2008.

MORAES, A. C. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDEAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2009.

PEREIRA, T. I.; MEIRELLES, M.; RAIZER, L. Escolarizar e/ou educar? As perspectivas do ensino de sociologia na educação básica. *Revista Pensamento Plural*. Pelotas, n. 2, jan/jun 2008.

PLANCHEREL, A. A.; OLIVEIRA, E. A. F. (Orgs.). *Leituras sobre sociologia no ensino médio*. Maceió: EDUFAL, 2007.

SCHMIDT, J. P. Equilíbrio de Baixa Intensidade: Capital social e socialização política dos jovens brasileiros na Virada do Século. In: BAQUERO, M. (org.). *Reinventando a sociedade na América Latina: cultura política, gênero, exclusão e capital social*. Porto Alegre/Brasília: Ed. UFRGS/Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM), 2001.

SEN, A. *Sobre ética e economia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ZITKOSKI, J. J. *Pedagogia crítica e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas*. Digitado – 17 f (no prelo), 2009.

\_\_\_\_\_. *HoriHori Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.