

Propostas Curriculares Oficiais do estado de São Paulo

Cassiana Tiemi Tedesco Takagi*

Resumo: As propostas oficiais analisadas neste artigo foram elaboradas pelo poder público estadual de São Paulo. Tais documentos foram formulados com o propósito de fornecer uma diretriz para a escola básica, a idéia seria regrar aquilo que é ensinado em cada fase dos ciclos, para que se evitem repetições e definam-se os conteúdos prioritários. A homogeneização ofereceria segurança para a mobilidade dos educandos, pois sabe-se que eles se deslocam algumas vezes ao longo de seu processo educacional, podendo mudar de bairro, cidade, estado. Se houvesse um currículo padrão, poder-se-ia assegurar que o aluno que se desloca continuaria seus estudos sem repetições ou omissões.

Nesse artigo analisamos as propostas oficiais de Sociologia: a Proposta de Conteúdo Programático para Disciplina Sociologia, elaborada em 1986 e a Proposta curricular para o ensino de Sociologia de 2º grau, elaborada em 1992. As propostas de 1986 e 1992 apresentam uma linha de trabalho semelhante, pois ambas expõem unidades temáticas integradas, subdivididas em conteúdos a serem abarcados ao longo de um curso.

Palavras – chaves : Propostas curriculares, Ensino de Sociologia, ensino médio.

1 - Proposta de conteúdo programático para a disciplina Sociologia – 2º grau (1986)

Uma das características mais marcantes nesta proposta é o seu processo de elaboração, pois ainda que os elaboradores assumam a responsabilidade pelas idéias contidas na proposta, ela é especial por ter sido formulada em cooperação com os professores de Sociologia, que nesse período estavam atuando na rede pública estadual de ensino. Segundo Olavo Machado (1996: 40),

“Na apresentação da primeira proposta de conteúdo programático para a disciplina Sociologia em 1986, seus autores afirmam ter levado em consideração os questionários respondidos pelos professores de Sociologia que ministravam aulas no 2º grau no 2º semestre de 1984 e o resultado dos Encontros de professores de Sociologia de 84/85”.

Os autores aproveitaram o momento de mobilização dos docentes, pois estes estavam discutindo problemáticas ligadas ao ensino de Sociologia, tornando possível sua participação na elaboração deste documento oficial.

* Mestre em Sociologia da Educação, cientista social e pedagoga pela Universidade de São Paulo.

O objetivo principal da proposta era “contribuir decisivamente para a formação de cidadãos realmente críticos, participantes e capazes de caminhar por conta própria”. (São Paulo, 1986: 03). A partir desse trecho, é possível identificar três objetivos: formação para a cidadania, engajamento e autonomia. O primeiro pretende-se alcançá-lo oferecendo aos educandos uma compreensão da realidade política, econômica, social, ideológica e cultural, para que sejam capazes de interpretar a sociedade em que estavam inseridos. O segundo seria obtido em discussões em torno de “temas polêmicos”, o que poderia construir uma certa criticidade com o intuito de tentar envolver o educando nas questões propostas *para o professor*, por exemplo a partir de estudos sobre os movimentos sociais que promoveriam uma tomada de posição (engajamento) por parte dos alunos. O terceiro seria adquirido à medida que os alunos fossem capazes de estabelecer relações entre as discussões iniciais e uma abordagem teórica sobre tais questões com autonomia; em outras palavras, as teorias sociológicas seriam introduzidas a partir de proposições que “incentivariam a participação dos alunos”. Desse modo, os três objetivos estão atrelados, uma vez que os processos se entrecruzam e não há etapas de formação, ou seja, os redatores procuram promover a formação para a cidadania, o engajamento e a autonomia simultaneamente. Contudo, não há garantias para a participação dos alunos, pois as questões apresentadas constituem uma representação dos redatores acerca do “cotidiano do aluno”, que nem sempre integram a realidade deles, tornando-se somente uma tentativa de incorporação da opinião dos alunos às discussões das teorias sociológicas. O documento tenta criar uma adequação entre uma pretensa perspectiva dos educandos e os conteúdos sociológicos, mas o que se destaca são as “*questões polêmicas*”, demonstrando uma associação equivocada entre a capacidade crítica e a polêmica. Muitas vezes, as questões propostas não se prestam à análise crítica porque algumas delas prescindem de conhecimento técnico, por exemplo:

“Análise crítica (com debates, etc.) de questões polêmicas como: ‘é verdade que os pobres não gostam de trabalhar?’; ‘na favela só tem bandido?’; ‘é verdade que as pessoas ricas são ricas porque trabalham?’; ‘quais as razões das desigualdades sociais?’; etc”. (São Paulo, 1986: 7)

Neste trecho, as *questões polêmicas* propostas podem ser respondidas independentemente de um conhecimento técnico, pois elas dirigem o educando a temática da desigualdade. Há uma tendência de respondê-las pela negação, sem que, para tanto, os alunos utilizem conceitos sociológicos de forma autônoma nem se tornem cidadãos em razão deste tipo de questionamento.

Pressupomos que não seria possível garantir os três objetivos propostos sem um domínio apropriado das teorias analíticas, caso contrário, os argumentos não se solidificam e os alunos permanecem na instância opinativa e não avançam na consolidação de uma formação para a autonomia. Portanto, iniciar as unidades com uma investigação do tema a partir da “vivência dos alunos” - os temas propostos pretendem partir de uma suposta realidade do aluno com o objetivo de explicar o contexto social vivido por eles -, não é condição suficiente para prepará-los como autores dos processos sociais (cidadãos, engajados e autônomos). O apelo de agente social origina-se do contexto de redemocratização que o país enfrentava no período, o que motivava os alunos a serem participantes e incentivava ações nesse sentido.

As sete unidades estão estruturadas da mesma maneira: primeiramente, elas apresentam a proposta de reflexão e posteriormente, elas se subdividem em: objetivos; temas gerais; metodologia, na qual surge o uso de vários materiais (jornais, filmes, dados estatísticos); sugestões para desenvolvimento da unidade. E ao final, as sugestões de leitura para o professor e outras para os alunos. Cada unidade apresenta um tema específico: I – Introdução ao estudo da sociedade; II – trabalho e sociedade; III – política e sociedade; IV – ideologia, cultura e sociedade; V- instituições sociais e sociedade; VI – as relações entre as nações; VII – a sociedade em transformação.

No geral, as unidades apresentam propostas e até mostram a maneira como o professor deve iniciar as discussões, a partir da perspectiva da criticidade e engajamento, ao focarem as questões no “cotidiano do aluno”, que acreditamos ser o maior desafio proposto pelos autores, ainda assim eles proporcionam encaminhamentos de inclusão de representações sobre “o conhecimento dos alunos” nas discussões. Oferecem um instrumental para que o professor possa provocar discussões, a partir de imagens e textos (fotografias, artigos de jornais, entre outros), apesar de não constar nenhum exemplo deles no texto. As unidades são diversificadas, pois oferecem propostas de várias fontes e questões para a discussão.

Os temas pretendem incorporar questões políticas que tentariam oferecer a compreensão da realidade a partir de um tratamento participativo em que os alunos possam “contribuir no processo de aprendizagem”. Dessa forma, acredita-se que eles serão capazes de compreender a sociedade em que vivem e criar mecanismos para promover contestação e, talvez, transformação. Um outro exemplo pode auxiliar na compreensão:

“Análise crítica das concepções embutidas em frases como: ‘Política não se discute’; ‘Que se dane o mundo, eu não me chamo Raimundo’; ‘Quem espera sempre alcança’; ‘Escola é lugar de estudar e não de fazer política’, etc. Confrontá-las com frases como: ‘Quem cala consente’; ‘Quem sabe faz a hora/ não espera acontecer’; etc”. (São Paulo, 1986: 20)

Neste fragmento, as frases envolvem participação política, principalmente nos trechos - ‘Política não se discute’ e ‘Quem sabe faz a hora/ não espera acontecer’, a primeira poderia enfatizar a dificuldade de argumentação em torno de questões políticas, ou a ausência de discussão suficiente para derrubar tal dito popular, ou seja, a ausência de conhecimentos sobre política; a segunda discute a mobilização social e nos remete ao período ditatorial, já que estes versos da música “Prá não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré foram utilizados como símbolo de protesto pelo movimento contrário ao regime militar. Ainda que os conteúdos das frases não sejam tão explícitos quanto às suas intenções, nos fragmentos posteriores, as intenções são desvendadas:

“Para a discussão da problemática da participação política dos cidadãos, pode-se iniciar analisando greves, movimentos de bairro, a ação dos partidos políticos, dos sindicatos, etc”. (São Paulo, 1986: 20)

Este último fragmento compõe a unidade VII – A Sociedade em Transformação; nele há uma maior ênfase no engajamento, na medida em que há referências a greves, e a existência dos movimentos sociais como mecanismos de transformação social. Nesse e em outros trechos, o documento focaliza os movimentos sociais como fonte de alterações social, porém não há citações sobre as modificações empreendidas pelo próprio governo, discutindo a participação social a partir das instituições, com o uso do voto como instrumento dessa natureza institucional de conquista social. Nesse sentido, a aposta desse documento está centrada no espontaneísmo, nas ações organizadas ou improvisadas pelos grupos sociais, sem discutir os processos institucionalizados. Se um dos objetivos seria a formação para cidadania, se poderia discutir o leque de opções a que os indivíduos estão em contato por meio do exercício desse direito.

A intenção da proposta seria elaborar um currículo flexível, talvez, por isso ela ofereça aos professores um encaminhamento possível da discussão ao apresentar formas de utilização de materiais não-acadêmicos, como por exemplo, jornais e textos literários:

“Nos jornais da semana, levantamento de fatos internacionais que os próprios alunos considerem que afetam ou podem vir a afetar o seu dia-a-dia. Análise e discussão”. (São Paulo, 1986: 17)

Neste trecho, os autores recorrem ao uso de jornais, para que os alunos possam acompanhar as notícias internacionais, entendendo o jornal como material de fácil acesso no qual os alunos possam coletar informações. Se a intenção é que os alunos compreendam como os acontecimentos internacionais possam afetar os brasileiros, seria interessante que eles pudessem acompanhar uma notícia em vários jornais ou ao longo de vários dias para que fosse possível estabelecer correlações entre elas e definir padrões de análise, inclusive filtrando as informações veiculadas por diferentes jornais. Entretanto, uma expectativa implícita seria a de que o aluno tivesse acesso diário a vários jornais, ou na pior das hipóteses acesso semanal a pelo menos um jornal, porém esse não é um dado real nem nos dias de hoje e acreditamos que também não fosse no período estudado, década de 1980. Algumas vezes, as propostas desprezam as condições materiais da rede oficial de ensino e propõe atividades que o professor não consegue atender, essa situação cria frustrações nos elaboradores e nos professores.

No entanto, a proposta oferece algumas explicações que podem auxiliar o trabalho do professor, embora ele possa apresentar dificuldades para pesquisar em razão da carga horária ou do excessivo número de aulas.

A proposta se apresenta de maneira flexível, os autores afirmam que ela não deve ser fechada, que pode ser moldada de acordo com as necessidades, pois os materiais seriam escolhidos pelo professor em consonância com a realidade dos alunos.

A proposta “não é um programa fechado e acabado, mas sim flexível e aberto: de modo a poder adequar-se às particularidades de cada realidade escolar e a várias modalidades do curso” (São Paulo, 1986: 3).

Dessa forma, apesar de ser ampla para ser abarcada em dois anos com duas aulas semanais, ela é considerada uma referência em que recortes possam ser feitos, uma vez que contempla alguns de seus objetivos e oferece uso de materiais de ensino para alunos e professores. A proposta apresenta a idéia de uma pesquisa, na qual os educandos seriam autores e objetos dela.

“Para a caracterização da classe, questionário em que os alunos responderiam por escrito, questões como: tipo de trabalho que exercem, o que sabem sobre determinadas

questões que serão vistas no curso (partidos políticos, capitalismo, ideologia, etc.); se já decidiram o curso superior que pretendem fazer; as questões (assuntos, temas) que gostariam de discutir no curso de Sociologia; etc.” (São Paulo, 1986: 7) ou “Os alunos deverão levantar depoimentos junto a seus parentes e conhecidos sobre como estes viram o golpe militar de 64, o que sabem sobre o que ocorreu no período autoritário, como se posicionaram, etc. Depois, em sala de aula, exporão e discutirão o material levantado. O professor procurará naturalmente ligar essas discussões às questões mais teóricas abordadas no curso”. (São Paulo, 1986: 12)

Os autores acreditam que o ensino de Sociologia possa fornecer um instrumental teórico para a análise da sociedade brasileira do período, de modo que seria possível atribuir uma idéia de estudos de realidade, como uma “ciência de atualidades” e de intervenção:

“(…) buscamos um programa (...) que lhes permitisse a apreensão efetiva – embora em nível de 2º grau - de um instrumental teórico mínimo de análise dessa sociedade; (...) que lhes permitisse compreender não só a gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira atual, mas também as diversas teorias sociológicas que propõem alternativas de superação”.(São Paulo, 1986: 3).

O conhecimento seria apreendido de maneira “objetiva” com o intuito de promoção das mudanças sociais. De modo que a proposta pode ser entendida a partir de uma idéia de ação e transformação social.

Para o professor, a proposta oferece sugestões de uso de materiais – jornais, revistas e textos literários-, além da indicação de fontes de pesquisa de dados estatísticos – SEADE. Nesse sentido, o professor teria de desempenhar o papel de pesquisador, pois ele teria de procurar o material proposto. Para professores que já incorporaram a pesquisa na formulação de suas aulas, isso não ofereceria muitos problemas; no entanto, para outros, tal tarefa constituiria um entrave para o desenvolvimento da proposta. Tal problemática poderia ser decorrente dos déficits de formação inicial do professor, pois se ele não aprendeu a buscar novos materiais para a formulação de suas aulas, será improvável que o faça posteriormente; ou das condições de trabalho deste profissional que possui uma ou duas jornadas de trabalho, o que é permitido pela legislação do funcionalismo público, cumpridas em duas ou mais escolas. De qualquer maneira, este profissional não consegue promover mudanças em suas aulas, a partir do uso dos materiais já citados, seja pelo déficit de formação seja pela ausência de condições adequadas de trabalho – tempo e recursos – e na maioria dos casos, pela convivência dos dois.

2 - Proposta Curricular Para o Ensino de Sociologia no 2º grau de 1992.

Esse documento foi divulgado como um prosseguimento à proposta de 1986, ou seja, ele deveria ser a continuidade do documento anterior com pequenas modificações, entretanto, será possível analisar o distanciamento desta com relação à primeira.

A proposta está dividida em três unidades, nomeadas por: Cultura e Sociedade; Trabalho e Sociedade; Poder e Sociedade. Cada uma delas está subdividida em: “Como realizar esse estudo”; “Bibliografia básica comentada para o professor”; “Bibliografia básica para os alunos”; “Bibliografia – Temas recorrentes”; “Bibliografia para aprofundamento”. No final da proposta, há uma “Bibliografia Geral”, que está subdividida por temas – Sociologia, Movimentos Sociais, Pesquisa, Dados Estatísticos, Fontes para Pesquisa e Vídeos, nesta última parte estão relacionados três lugares em que os professores podem obter filmes.

Na primeira unidade - Cultura e Sociedade-, discute-se a sociedade brasileira, na perspectiva da cultura. Pretende-se compreender a contribuição da ciência na análise da cultura e a compreensão da ciência na perspectiva da cultura; assim como estudar as diferenças culturais presentes no Brasil; a indústria cultural; a cultura popular como prática de resistência. O objetivo da unidade é compreender a cultura de forma ampla, a partir da ciência, ao mesmo tempo, compreender as especificidades das manifestações culturais brasileiras.

Na segunda unidade – Trabalho e Sociedade –, discute-se a sociedade brasileira sob a “problemática do mundo do trabalho”. Para tanto, os elaboradores apresentam as teorias científicas que discorrem sobre a “divisão social do trabalho”; assim como analisa o trabalho urbano e rural no Brasil.

Na última unidade – Poder e Sociedade – discute-se a sociedade brasileira na perspectiva das relações de poder. Para tanto, os redatores apresentam a “contribuição da ciência para a compreensão das relações de dominação e poder”, enquanto discutem a cidadania e a democracia, a partir do Estado. Quanto ao conteúdo da proposta,

“(…) destacamos o compromisso com a formação da cidadania, que implica a compreensão, por parte dos alunos, da realidade econômica, social e política, na qual estão inseridos, oferecendo condições que propiciem uma atuação transformadora”.(São Paulo, 1992: 9)

Na concepção de cidadania descrita no trecho, o cidadão é capaz de compreender a sua realidade e, a partir desse conhecimento, ele será capaz de transformá-la. Entretanto essa concepção pode estar equivocada se compreendida como a tarefa principal e exclusiva do ensino de Sociologia, pois o exercício da cidadania não se dá somente a partir da concepção da realidade local, porque ela está inserida no contexto global.

“Privilegiamos, portanto, a **realidade brasileira**¹, nas esferas cultural, social e política, **como objeto de estudo** no 2º grau e não a ciência Sociologia”. (São Paulo, 1992: 9)

Os autores afirmam que privilegiam a realidade brasileira, entretanto não há só uma realidade vivida pelos educandos porque cada um deles vive em contexto socioeconômico diferentes. No trecho seguinte, os redatores admitem a existência de múltiplas leituras sobre a realidade brasileira, ao insistirem que os professores estão imersos em uma compreensão díspar daquela vivida pelo educando.

“Por estarmos todos envolvidos e imersos em universo cultural pré-existente, corremos o risco de ter nossa visão embotada, excessivamente marcada pelo ‘filtro’ de nosso traços culturais. A busca de explicitações para os temas em, pelo menos, duas concepções teóricas diferentes, pode significar um recurso eficiente na explicitação e superação desses limites, colaborando na elaboração de novas representações realizadas por professores e alunos, alçados à condição de sujeitos do processo”. (São Paulo, 1992: 13)

A partir deste trecho, o termo universo cultural pré-existente diz respeito à condição do professor, que é diferente daquele em que o aluno está imerso. Dessa maneira, os elaboradores da proposta admitem a existência de pelo menos duas leituras da realidade (educandos e educadores), ao afirmarem que os últimos enxergam a realidade dos primeiros de acordo com os seus próprios elementos culturais. Os alunos parecem estar imersos em uma outra realidade cultural, uma vez que os elaboradores insistem que o professor deve apresentar mais de uma concepção teórica, a fim de que os educandos possam escapar de uma possível leitura dirigida. Segundo tal interpretação, os alunos poderiam ser “alçados à condição de sujeitos”, se os professores escapassem de uma concepção cultural pré-existente. Entretanto, possivelmente, professores e alunos estejam tão imersos em uma determinada condição cultural em que a fuga seja pouco provável. Dessa forma, gostaríamos de discutir, que muitas vezes, o professor não está

¹ Os grifos pertencem ao texto original.

suficientemente consciente de suas escolhas teóricas, na medida em que há outros agentes que influenciam a seleção do que deve ser ensinado ou não – como os livros didáticos, por exemplo:

“os conteúdos tratados tradicionalmente pela Sociologia têm dado ênfase sempre a uma única concepção teórica, ora funcionalista ora marxista, o que tem levado a uma limitação na análise”. (São Paulo, 1992: 9).

Os redatores insistem na afirmação de que esse estudo é um resgate para a educação do período porque as teorias consagradas oferecem um tratamento restrito, na medida em que a realidade é entendida como um objeto multifacetado que não está unicamente nessa perspectiva, pois pode ser entendida para além de uma teoria, como tradicionalmente os estudos sociológicos se mantiveram presos.

Contudo, na unidade 3 – Sociedade e Poder-, os redatores não conseguem escapar da tendência marxista de análise do poder estatal, pois citam Marx, Weber, Chauí, Weffort, Foucault que são defensores do marxismo com exceção de Weber e Foucault, porém o uso de dois autores não-marxista não apaga a tendência deste tipo de estudo. Apesar de citarem vários autores, a proposta não aponta para análise das várias concepções sobre o poder. Embora critiquem uma leitura única da realidade, continuam a promovê-la ao citarem vários autores adeptos da teoria marxista, não construindo visões científicas, ao contrário do que afirmam,

“Da compreensão do processo de produção da ciência, assim como da existência de várias ‘verdades’ nesse campo de conhecimento, resultam a desmistificação do caráter dogmático de que se revestiu nas escolas de 1º e 2º graus”. (São Paulo, 1992: 9)

De modo que os locutores elegeram a apresentação de diversas teorias científicas sobre o mesmo tema como solução para o fim do caráter dogmático. Entretanto, a análise dos conteúdos das unidades mostra que o caráter dogmático continua presente nesta proposta, em razão da escolha de obras de autores marxistas para a análise da questão do poder.

Uma forma de resolver as deficiências no processo de ensino seria o estudo da realidade social brasileira, dado que:

“a busca na **realidade social brasileira** das questões mais significativas, do ponto de vista de sua abrangência e contemporaneidade, tomando-as como objeto de investigação, de forma a garantir a compreensão e a atuação dos alunos nessa mesma realidade”.(São Paulo, 1992: 9)

No entanto, a utilização da realidade social brasileira como objeto de investigação não resolve as dificuldades de ensino, descritas anteriormente, porque ela é um tema. Essa temática também poderia ser estudada com base em concepções estáticas e não necessariamente em um estudo multifacetado, da forma como os autores propõem. Desse modo, pode haver uma abertura que não garanta a eficácia da proposta.

“A escola pública brasileira nos últimos anos, tem abrigado as mais variadas representações, fundadas nas diferenças de sexo, raça, classe, convicções e outras, hierarquizadas socialmente. Ela tem trabalhado essas representações diversas e singulares, de forma a imobilizá-las, impondo um padrão que não encontra legitimidade entre os sujeitos aí envolvidos”. (São Paulo, 1992: 13)

Há uma negação do sistema de ensino vigente e conseqüentemente, a negação do trabalho desempenhado pelos professores, pois eles são os responsáveis por esse ensino. Os elaboradores afirmam apresentar o novo, aquilo que pretende resolver os problemas atuais, ao oferecerem o uso de materiais diversificados para o estudo da realidade.

“As várias linguagens sugeridas (filmes, fotografias, desenhos, dramatizações) têm o objetivo de permitir que os alunos compreendam e se expressem sobre os aspectos de sua realidade, delimitados pelos temas e, somados à utilização de textos, podem auxiliá-los na superação das dificuldades enfrentadas em relação à palavra escrita”. (São Paulo, 1992: 14)

Assim os estudos sobre realidade brasileira não garantem êxito em si mesmos, o que estaria em questão não seria a temática selecionada e sim a forma (metodologia) como ela seria posta (apresentada) diante dos alunos. Se fosse de maneira dialógica - de modo que o professor e os alunos pudessem conversar sobre uma questão, alternando papéis de falante e ouvinte -, para que os alunos participassem na introdução de cada temática, a fim de que o professor pudesse avaliar o conhecimento anterior dos educandos e formular as aulas subseqüentes a partir dessa primeira análise; sem isso, a aula patinaria sobre conhecimentos estáticos e exteriores ao universo daqueles que estariam aprendendo, não alcançando êxito.

Insistimos que no ensino, há dois componentes essenciais: a temática e a metodologia, pois pressupomos que ambas são indissociáveis para a obtenção de sucesso. Não há metodologia sem conteúdo nem este sem um tratamento de acessibilidade (proximidade) para a compreensão dos alunos. Desse modo, não há “metodologia ideal”, mas uma metodologia pode ser mais ou menos adequada dependendo dos objetivos do ensino, por exemplo se o propósito fosse o

aprimoramento da linguagem escrita, um estudo sobre a realidade brasileira não resolveria a questão, nesse caso, o professor deveria criar estratégias que exercitassem a leitura e a escrita independente da temática selecionada, podendo ser a citada ou qualquer outra.

4 - Análises Comparativas das Propostas

Nesta parte, traçamos um quadro comparativo, a partir das discussões promovidas isoladamente em cada proposta, para tanto reunimos nos mesmos tópicos a Proposta de Conteúdo Programático para Disciplina Sociologia, elaborada em 1986 e a Proposta curricular para o ensino de Sociologia de 2º grau, elaborada em 1992.

Tanto a proposta de 1986 quanto a proposta de 1992 são divididas por assunto, que podem ser ensinados na ordem apresentada ou serem dispostos de outra maneira, dependendo da decisão do professor. Logo, as duas propostas expõem várias possibilidades teóricas ao professor. Sendo que a primeira proposta está dividida em sete unidades diferentes, enquanto a segunda está dividida em apenas três unidades; por isso, a primeira oferece melhores oportunidades de constituição curricular porque elas são mais curtas e podem se abarcar conforme as necessidades de planejamento do curso; ao contrário, da segunda que oferece menos abertura, uma vez que as unidades são longas apesar de abrangerem as três Ciências Sociais ofereceriam estudos mais aprofundados que produziriam maiores dificuldades para os professores.

Uma possível solução seria a participação dos professores, para que o documento deixasse de ser idealizado somente por agentes externos e pudesse oferecer liberdade de escolhas ao docente, para que este ‘amparado’ nos documentos oficiais pudesse elaborar o seu próprio plano de curso.

No entanto, compreendemos que tal tarefa não seja tão simples, em razão dos problemas de formação dos docentes, conforme atesta a seguinte passagem:

“(…) Certamente os professores carecem de uma formação mais adequada. Mas não se pode zerar um cronômetro e começar tudo de novo, nem pretender ‘capacitar’ em curto período centenas de milhares de professores, muito menos por meio do recurso a documentos. É muita orientação metodológica para pouca densidade filosófica. Motivados por um projeto coletivo que lhes faça sentido e munidos de condições de trabalho adequadas, o que, naturalmente, inclui uma remuneração digna, os professores cresceriam em serviço, em muito pouco tempo. Muitos dos que, desiludidos, abandonaram as salas de aula, a elas voltariam, por vocação e opção”. (Nilson Machado, 2002: 24)

Para discutir estes impasses – ausência de formação adequada ou carência de melhores condições de trabalho-, Nilson Machado observa que a constituição de um projeto coletivo munido de sentido poderia mobilizar os docentes a buscarem formas de organização.

Ainda que as propostas e os parâmetros curriculares sejam falhos, poderiam incorporar princípios de construção coletiva, incluindo discussões que partissem dos professores. Da forma como Bourdieu discutiu, ainda que os professores não tenham formação suficiente para apontar saídas para os problemas do universo escolar, eles precisam ser ouvidos. Os documentos – as propostas – poderiam expressar não só a voz dos elaboradores, mas o que estes ouviram dos professores e assim, expressar também a voz dos professores, pois se trata de interlocutores, vozes e ouvidos.

Portanto, a análise das propostas curriculares indicou que a qualidade de cada uma delas depende do seu processo de elaboração. Aquelas elaboradas com a participação dos professores da rede oficial de ensino apresentam discussões mais significativas, ao contrário de outras, sem a mesma participação, que se tornam distantes da prática docente.

Uma proposta apropriada deveria discutir questões metodológicas a partir das condições reais de ensino, em outras palavras, as propostas deveriam ser condizentes com o tipo de ensino fornecido no período. Se, atualmente, enfrenta-se diversas dificuldades, deve-se, talvez, propor cursos modestos, mas possíveis. Nas atuais condições, não adianta apresentar reformas ideais, faz-se necessário promover avaliações eficazes e organização de uma linha de trabalho de curto prazo, ao invés de propor mudanças profundas em um longo período, porque se corre o risco de haver maiores perdas do que ganhos.

5 - Bibliografia

CORDEIRO, Jaime F. P. A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

MACHADO, Nilson J. Educação: Projetos e Valores. São Paulo: Escrituras, 2002.

MACHADO, Olavo O ensino de ciências sociais na escola média. São Paulo; 1996. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SÃO PAULO. Proposta curricular para o ensino de sociologia de 2º grau. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/ CENP, 1992.

SÃO PAULO. Proposta de conteúdo programático para a disciplina de sociologia de 2º grau.
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/ CENP, 1986.