

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
Programa de Pós-graduação em Sociologia

Fernanda Feijó

A SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA NA SALA DE AULA:
(RE)PENSANDO ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA O
ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
Programa de Pós-graduação em Sociologia

Fernanda Feijó

**A SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA NA SALA DE AULA:
(RE)PENSANDO ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA O
ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marcia Teixeira de Souza, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em sociologia.

Araraquara, Fevereiro de 2012

Aos meus pais, Roseny e José Carlos,
dedico esse trabalho.

Agradecimentos

À Deus, pelo dom da vida.

Prioritariamente, agradeço à minha família – pai, mãe e irmã – por todo o apoio recebido nessa caminhada. Sem vocês ao meu lado eu não seria nada.

Ao meu querido Ulisses, pela paciência, compreensão e toda a ajuda nos últimos meses.

Aos meus amigos da pós-graduação, que conviveram comigo em 2010/2011, cuja companhia tornou mais divertida e agradável essa caminhada. Especialmente aos amigos Diogo e Paulo Sérgio, por terem acreditado na minha ideia desde o princípio e também por todas as críticas e sugestões dadas a esse trabalho.

À amiga Ana Fernanda, pelo companheirismo, incentivo, e por ter dividido momentos de alegria e também de tensão, nesses dois anos de caminhada.

À Giseli Aparecida, amiga querida dos tempos de graduação, por ter sido a primeira a acreditar nesse projeto e por todo o incentivo para o ingresso no mestrado.

À minha orientadora, Professora Marcia Teixeira de Souza, por toda a ajuda, todas as correções, críticas, sugestões, enfim por toda a dedicação.

Às professoras Carlota Boto e Alessandra Santos Nascimento, pelas críticas e sugestões no exame de qualificação.

Às Professoras Heloísa Martins e Carla Martelli, por aceitarem gentilmente o convite para compor a banca de defesa e por todas as críticas e sugestões durante a defesa: foi um debate e tanto.

Ao Henrique Fernandes Jr, servidor técnico, pela paciência, pelas informações e toda a ajuda.

Aos colegas que fiz, nessa jornada em defesa do Ensino de Sociologia, nos eventos relacionados ao tema, cujos laços puderam ser estreitados via internet. Obrigada pela curta mais rica convivência e pelas trocas. Em especial a três entusiasmados estudantes da USP, que conseguiram reforçar meu entusiasmo pelo tema da educação, Gessimara, Darlan e Danilo – Nosso grupo de pesquisa ainda irá se efetivar.

O meu muito obrigada a todos os colegas, amigos, professores e funcionários da FCLAr que de alguma forma contribuíram para a minha formação pessoal, profissional e intelectual durante minha trajetória acadêmica.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo propor uma nova forma de trabalhar o ensino de sociologia no ensino médio através da utilização de uma vertente da sociologia contemporânea, tendo em vista a complexidade apresentada pelo atual estágio da modernidade. Acredita-se que a sociologia contemporânea pode auxiliar os jovens educandos a compreender melhor a modernidade tardia através de aulas que possam relacionar o conteúdo das ciências sociais ao seu cotidiano.

Essa pesquisa parte do pressuposto que o conteúdo ensinado nas aulas de Sociologia no ensino médio devem estar em concordância com as demandas das ciências sociais. Dessa forma, apresentamos aqui uma análise dos documentos oficiais que tratam da Sociologia do ensino médio, com o intuito de verificar o que se espera oficialmente do ensino dessa disciplina atualmente. Além disso, analisa-se aqui o histórico da Sociologia enquanto disciplina do ensino secundário/de segundo grau/ do ensino médio, demonstrando que essa relação entre a disciplina escolar e as demandas das ciências sociais esteve presente em todos os períodos em que a Sociologia foi lecionada. A partir desse contexto, sugere-se a adaptação de temas e conceitos pertencentes à sociologia contemporânea, sobretudo baseando-se em Zygmunt Bauman, para ensinar ciências sociais aos adolescentes do ensino médio, visando que esses possam ter uma maior compreensão do mundo, de si, e das relações sociais que os cercam.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Ensino Médio, Modernidade Líquida, Sociologia Contemporânea, Metodologias e Conteúdos, Educação.

Abstract

The present study aims to propose a new way to teach sociology in high school through the use a shed of contemporary sociology, in view of the complexity presented by the current stage of modernity. It is believed that the contemporary sociology can help young students better understand late modernity through lessons that can relate the content of social science to their daily lives.

This research assumes that the content taught in sociology classes in high school should be in accordance with the demands of the social sciences. Thus, we present an analysis of official documents dealing with the sociology of the school, in order to verify the expected official teaching of this discipline today. In addition, we analyze here the history of sociology as a discipline in high school, demonstrating that the relationship between school discipline and the demands of the social sciences was present in all periods in which sociology is taught. From this context, we suggest the adaptation of themes and concepts pertaining to contemporary sociology, mainly based on Zygmunt Bauman, to teach the social sciences among high school students in order that these may have a greater understanding of the world, you and social relationships that surround them.

Key-words: Sociology of Teaching, High School, Liquid Modernity, Contemporary Sociology, Methodology and Contents, Education.

Lista de siglas e abreviaturas

AI-5 – Ato- Institucional nº 5

ALAS - Asociación Latinoamericana de Sociologia

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANPOCS – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

APSERJ - Associação dos Profissionais de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro

ASESP - Associação de Sociólogos do Estado de São Paulo

Art. - Artigo

BM – Banco Mundial

CBS – Congresso Brasileiro de Sociologia

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EMC – Educação Moral e Cívica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FNS – Federação Nacional dos Sociólogos

GT – Grupo de Trabalho

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IE – Instituto de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LBDEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDS – Partido Democrático Social

PLC – Projeto de Lei da Câmara

PLND – Plano Nacional do Livro Didático

PLS – Projeto de Lei do Senado

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SEB – Secretaria da Educação Básica

SINSESP – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USAID - United States Agency for International Development (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional)

USP – Universidade de São Paulo

“Aqueles que embarcam numa vida de conversação com a experiência humana deveriam abandonar todos os sonhos de um fim tranquilo de viagem. Essa viagem não tem um final feliz – toda a felicidade se encontra na própria jornada.”

Zygmunt Bauman

Índice

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL	15
1.1 - O PROCESSO DE TRAMITAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	15
1.2 - A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO FLEXÍVEL E O TRATAMENTO INTERDISCIPLINAR DADO À SOCIOLOGIA PELAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (DCNEM)	22
1.3 - A INTERDISCIPLINARIDADE, AS DISCIPLINAS, E A SOCIOLOGIA NOS PCNEM (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO).....	29
1.4 - O CARÁTER REFORMISTA DOS PCN E OS PCN+	32
1.5 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS OCN.....	35
1.6 - AS OCN PARA OS CONHECIMENTOS DE SOCIOLOGIA	37
CAPÍTULO 2 – HISTÓRICO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL	42
2.1 - FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ 1942 – A CHEGADA DA SOCIOLOGIA AO BRASIL E AS PRIMEIRAS INCURSÕES DA DISCIPLINA NO (AINDA INCIPIENTE) ENSINO SECUNDÁRIO.....	43
2.2 - DE 1942 ATÉ 1961 – DA REFORMA CAPANEMA À PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB).....	56
2.3 - DE 1961 ATÉ 1982 – PASSANDO PELA DITADURA.....	63
2.4 - DE 1982 ATÉ 1996: REDEMOCRATIZAÇÃO, NOVA CONSTITUIÇÃO E NOVA LDB	67
2.5 – DE 1996 ATÉ OS DIAS ATUAIS – A VOLTA DA SOCIOLOGIA AO ENSINO MÉDIO	72
CAPÍTULO 3 – ENSINANDO A PARTIR DA SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA	76
3.1 – POR QUE A SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA?	77
3.2 – ADEQUAÇÕES À REALIDADE BRASILEIRA – UMA BREVE RESSALVA.	84
3.3 – CONCEITOS E TEMAS DA SOCIOLOGIA QUE PODEM SER MOBILIZADOS EM SALA DE AULA	85
3.3.1 - <i>A construção da auto-identidade do indivíduo e sua relação com os grupos sociais</i>	85
3.3.2 – <i>A questão da relação entre indivíduo, sua liberdade e a sociedade.</i>	91
3.3.3 - <i>A relação indivíduo – sociedade.</i>	94
3.3.4. <i>Sobre as ações humanas</i>	97
3.3.5 – <i>Cultura</i>	100
3.3.6 - <i>Sobre a relação entre Estado e nação.</i>	102
3.3.7 – <i>A relação espaço-tempo</i>	104
3.3.8 – <i>A relação com o corpo</i>	106
3.4 – COMO ENSINAR SOCIOLOGIA PARA JOVENS? – REFLEXÕES PARA CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
BIBLIOGRAFIA.....	116

Introdução

O presente trabalho trata da análise de questões relacionadas ao ensino de Sociologia no ensino médio. Uma de suas principais preocupações consiste em abrir uma discussão sobre o que seria desejável em termos de construção de um programa para a disciplina, bem como de um método pelo qual ela poderia ser ensinada. Sobretudo, se considerarmos o alto grau de complexidade social em que estamos inseridos, como apontam as formulações de Bauman (2001) sobre as novas configurações da modernidade líquida. Também caracterizado, por outros autores, como um momento tardio ou de radicalidade, este cenário tende a desafiar os pesquisadores a pensar como educar jovens mediante a liquidez que toma conta das relações sociais e a volatilidade das informações e do conhecimento.

A escolha do tema deu-se ainda na graduação, durante o curso de licenciatura em 2008, ano decisivo para o ensino de Sociologia devido à promulgação da Lei nº 11.684/08, emenda que instituiu a obrigatoriedade da disciplina em todas as escolas do país. Naquele momento histórico, nossas preocupações na aula de Didática voltaram-se para o seguinte questionamento: “As aulas de Sociologia são, agora, obrigatórias. Poderemos ir para as salas de aula como professores de Sociologia (e não mais para lecionar História ou Geografia, fato muito recorrente para os profissionais das ciências sociais). Mas o que iremos ensinar? E como?”. Desse modo, nossas aulas se concentraram em pensar “o que e como” ensinar sociologia para adolescentes do ensino médio. Nesse processo, tive contato com alguns artigos científicos apresentados, sobretudo, nos congressos da Sociedade Brasileira de Sociologia sobre o assunto, além das Orientações Curriculares Nacionais (2006). A partir da leitura desses documentos, pude perceber que ainda era incipiente a produção acerca do tema, sobretudo no sentido de se pensar o conteúdo e a forma como esse poderia ser pensado.

Nasceu daí minha preocupação em refletir como estava configurado o ensino das Ciências Sociais no Brasil, a partir da compreensão da intermitência que permeia o histórico da Sociologia enquanto disciplina escolar – seu desenvolvimento está repleto de idas e vindas, o que não permitiu que se pudesse desenvolver um núcleo comum de conteúdos a serem ensinados, tradição normalmente formada pela maioria das disciplinas escolares conforme elas vão sendo ensinadas e demandadas em exames como vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Desse modo, fazem-se relevantes as pesquisas sobre “o que e como” ensinar Sociologia no ensino médio. Desde a aprovação da emenda que obriga o ensino da disciplina, as produções acadêmicas acerca do tema vêm crescendo, porém ainda há uma carência de estudos e reflexões sobre o que se ensina e o que se poderia ensinar em sala de aula.

O presente trabalho pretende, portanto, investigar as atuais condições do ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro, levando-se em consideração sua história, a legislação educacional no que tange à disciplina e o desenvolvimento de conteúdos e metodologias para seu ensino de acordo com os momentos históricos vividos pelas próprias ciências sociais no Brasil. Com essa análise, poderemos ter uma melhor visão dos conteúdos e metodologias utilizados no ensino da Sociologia no ensino médio, demonstrando que é preciso sempre considerar os problemas atuais que se apresentam às ciências sociais para se pensar conteúdos para o ensino médio. A partir desse diagnóstico, pretende-se sugerir uma nova proposta de “o que” e “como” ensinar Sociologia, partindo do pressuposto de Bauman (2001, 2010), de que as ciências sociais podem colaborar para a elaboração de uma forma mais elaborada de pensamento.

A ideia de mobilizar uma vertente da sociologia contemporânea nasceu da percepção, ao tomar contato com pesquisas sobre a questão do ensino de Sociologia, que pouco se fala do ensino de tal campo das ciências sociais. Dessa forma, levantou-se o questionamento acerca do quão seria interessante pensar em trabalhar temas e conceitos discutidos por autores contemporâneos com adolescentes em sala de aula. Afinal, muito se tem falado sobre a importância de se aproximar o ensino de Sociologia da realidade do aluno. Ora, nada mais próximo do que as próprias características e consequências da modernidade, que afetam, direta e indiretamente, o cotidiano deles. Sob esta forma, que também repensa e atualiza os clássicos, a Sociologia pode levar aos jovens estudantes ferramentas que permitam fazer essa identificação. Diante da ausência de trabalhos nesse sentido, nos empenhamos em pensar, a partir de Bauman, que conteúdos, a princípio, poderiam interessar aos educandos, e como mobilizá-los de forma leve e atrativa.

A pesquisa foi, desse modo, dividida em três capítulos, que pretendem refletir sobre como se desenvolveu e se encontra atualmente o ensino de Sociologia, além de sugerir algumas indicações para o desenvolvimento do mesmo em sala de aula.

O primeiro capítulo trata da análise dos documentos oficiais da educação nacional, procurando identificar em cada um deles qual o papel que cabe à Sociologia

na educação escolar básica e como está configurado o seu ensino. Desse modo, pretende-se observar o que oficialmente se espera do ensino da disciplina nas escolas, apresentando como foram construídas as políticas educacionais a partir da constituição da Nova República, buscando compreender o lugar da Sociologia no processo de uma nova reforma do ensino. Para tanto nos reportamos ao que está proposto para o ensino de Sociologia no contexto da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e aos documentos subsequentes a ela: Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais.

No capítulo seguinte, pretende-se compreender como se deu, historicamente, a construção do ensino de Sociologia, em consonância com as ciências sociais, enquanto uma ciência de referência. Para tanto, é feita uma reconstituição histórica da disciplina, desde a primeira vez em que se manifestou o interesse em ensiná-la no, então, ensino secundário, no final do século XIX, passando pelos momentos de ascensão da disciplina, sua contribuição para a institucionalização das Ciências Sociais no país, até o momento em que ela é alijada dos currículos, voltando algumas décadas mais tarde. Durante o percurso dessa trajetória, pretende-se ainda demonstrar que, durante o século XX houve uma correspondência entre o que era demandado pela ciência de referência e a disciplina que dela derivava, em cada período relacionado no capítulo.

Por último, o terceiro capítulo se propõe refletir sobre o que poderia ser ensinado em sala de aula, tendo em vista a modernidade líquida e as transformações e situações de grande complexidade que esta vem engendrando. Tendo por eixo este objetivo, o capítulo inicia-se com uma introdução acerca das consequências desse novo estágio da modernidade, tanto para o estudo das ciências sociais, onde configura-se como um novo paradigma, quanto para os indivíduos em suas relações sociais e com o mundo. Torna-se essencial compreender que essa sociedade moderna coloca os indivíduos – sobretudo os jovens – em situação de grande complexidade e, portanto, é preciso que se diversifique o ensino de Sociologia, acrescentando ao ensino já tradicional dos clássicos e outros assuntos relevantes, o ensino de temas e conceitos desenvolvidos pela sociologia contemporânea. Não se pretende, com isso, negar o ensino dos clássicos, apenas sugerir que esse possa ser complementado e atualizado através da incorporação de estudos mais atuais. Percebendo, através de uma leitura dos documentos oficiais da educação nacional (capítulo 1) a falta de uma exploração maior dessa temática, o terceiro capítulo desse trabalho pretende sugerir o trabalho com alguns temas pertencentes à sociologia contemporânea, focando a obra de Zygmunt Bauman.

O propósito desta pesquisa, portanto, é o de mostrar como se encontra o ensino de Sociologia, oficialmente, a partir de uma perspectiva do seu desenvolvimento histórico e da análise dos documentos que o balizam. E, de um ponto de vista mais aplicado, propõe como uma sugestão a ser explorada por professores e pesquisadores da área, que atentem para a sociologia contemporânea como uma área das ciências sociais que reúne uma constelação de temas passíveis de serem mobilizados nas salas de aula de Sociologia.

Capítulo 1 - A Sociologia no Ensino Médio a partir dos documentos oficiais da educação nacional

Este primeiro capítulo pretende realizar uma reflexão sobre o lugar da Sociologia enquanto disciplina escolar do ensino médio nos documentos oficiais da educação nacional, como modo de identificar o que se espera do ensino da disciplina a partir da perspectiva do Estado e qual seria o lugar da mesma no currículo escolar do país. Para tanto, serão analisados os documentos que regem a política educacional brasileira, bem como o processo de construção dos mesmos.

No entanto, não é possível pensar no ensino de Sociologia a partir dos documentos oficiais – sejam eles da União ou dos estados - sem levar em consideração as políticas educacionais implementadas no país nos últimos 20 anos, tendo em vista que essa ainda é a legislação em vigor (com algumas modificações e emendas). Isto posto, é fundamental para essa pesquisa compreender os mecanismos de construção dos documentos oficiais, dentro do contexto político-econômico, principalmente no que tange à questão da formação para o trabalho e do tratamento interdisciplinar dado às disciplinas nos documentos, tendo em vista que esses dois fatores foram determinantes para estabelecer qual seria o lugar na Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro.

Esse capítulo inicia-se, portanto, localizando de modo geral os processos que levaram à construção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, para em seguida concentrar-se na análise dos documentos que decorreram dessa lei nos anos seguinte, quais sejam: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) do ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para a Sociologia de 2006.

1.1 - O processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, foi idealizada e construída a partir da redemocratização do país e consequente promulgação da constituição de 1988, resultando em profundas mudanças na legislação educacional

brasileira. O primeiro projeto de lei da nova LDB constituiu-se a partir de discussões que envolveram, além dos parlamentares, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), representante da sociedade civil através de educadores, intelectuais, estudantes, etc., que faziam parte das cerca de trinta entidades que o compunham.

O Fórum existia desde 1987 (com a denominação anterior de Fórum Nacional de Educação), e fora criado para lutar, durante o processo constituinte, pela inclusão de incisos relativos à democratização da educação na Constituição. Tendo alcançado esse objetivo (com a aprovação de um capítulo exclusivo para a educação na Constituição - Capítulo III, Seção I – Educação – artigos 205 a 214) era preciso, a seguir, iniciar o processo de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação, como exigia a recém-promulgada Constituição.

Nesse contexto o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública participou ativamente das discussões que levaram à elaboração de um projeto de lei para dar diretrizes à educação nacional, que contemplasse “conteúdos que expressassem os princípios e conquistas da sociedade civil – concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado [...]” (BOLLMANN, 2010). Cabe ressaltar que o referido projeto teve aprovada uma emenda, de autoria do deputado Renildo Calheiros (PC do B – PE), que estabelecia a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia nos currículos de todas as escolas de Ensino Médio brasileiras.

Essa primeira versão do projeto da LDB foi apresentada, em dezembro de 1988 – logo após a promulgação da nova Constituição – pelo então deputado Octávio Elísio, de forma que a redação do projeto da lei contou com a participação direta de intelectuais ligados à educação e foi construída a partir da consulta a diversas organizações como o FNDEP e a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). De caráter socialista, os articuladores do projeto de lei defendiam, como diretrizes da proposta “a igualdade, a liberdade, a democracia, a solidariedade humana, etc.” (SAVIANI, 2001, p.194). Após receber três emendas do seu próprio proponente, seis meses após sua apresentação, o projeto de lei seguiu para apreciação da Comissão de Constituição, Justiça e Redação da Câmara dos Deputados, onde obteve parecer favorável quanto à constitucionalidade, sendo aprovado pela referida Comissão. Paralelamente, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, trabalhava no projeto através de um Grupo de Trabalho liderado por Florestan Fernandes.

Conforme nos relata o professor da UNICAMP Demerval Saviani, um dos articuladores do primeiro projeto de lei da LDB, sobre os trabalhos nesse período na Câmara,

ao projeto inicial foram anexados 7 projetos completos, isto é, propostas alternativas à de Octávio Elísio para fixação das diretrizes e bases da educação nacional, e 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos. (SAVIANI, 2001, p. 57)

Além disso, outras propostas e sugestões de outras fontes, que chegavam ao Congresso por intermédio do FNDEP, foram levadas em consideração pelo relator do projeto na Comissão de Educação da Câmara, demonstrando que a LDB estava sendo construída de forma democrática e aberta. E diferentemente da maioria das outras leis educacionais brasileiras, que nasceram no âmbito do poder executivo, essa teria um projeto nascido do poder legislativo ancorado pela comunidade educacional, ouvida em audiências públicas e seminários temáticos promovidos pela Câmara dos Deputados. (SAVIANI, 2001)

Dessa forma, no primeiro semestre de 1990, o chamado substitutivo Jorge Hage (por ter sido esse deputado o relator da nova versão do projeto) foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Essa nova versão do projeto deixava de ter uma concepção socialista, de forma que seu texto apontava mais para um caráter social-democrático, apresentando um tom geral progressista. A partir do desenvolvimento desse projeto, recorrendo novamente a Saviani (2001), a educação pôde ser

fortemente entendida como um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regulamentar, planejar e executar ou supervisionar a execução das medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito nos limites da ordem vigente. (SAVIANI, 2001, p. 195)

Ao analisar o projeto Jorge Hage, Saviani (2001) destaca dentre os pontos positivos do mesmo a ampla abrangência da lei, unificando iniciativas visando um sistema nacional de educação, que promoveria a construção de objetivos gerais para todas as escolas do país, que organizadas sob as mesmas normas, num sentido amplo, seriam regidas pelo mesmo padrão de qualidade. Apesar da necessidade de alguns ajustes, Saviani aponta que o projeto poderia atender, com a continuidade de sua

tramitação e aperfeiçoamentos, às expectativas da comunidade educacional com relação à nova LDB.

Tendo a aprovação da Comissão de Educação da Câmara, o projeto Jorge Hage ainda teria pela frente um longo percurso na Câmara dos Deputados, passando pela Comissão de Finanças no segundo semestre de 1990, indo ao Plenário no primeiro semestre de 1991 e retornando às comissões onde ficaria até o primeiro semestre de 1993 [...]. (SAVIANI, 2001, p. 127)

Tal demora da tramitação do projeto na Câmara, deveu-se às muitas emendas (1263, ao todo) que o projeto recebeu no Plenário, que acabaram se constituindo em pretexto para que o projeto voltasse às Comissões para ser submetido a novas análises e discussões antes de ser novamente relatado. Segundo Saviani (2001), essa teria sido uma manobra dos setores conservadores que se sentiram fortificados com a posse do governo Collor (em 1990) e pretendiam introduzir alterações no substitutivo Jorge Hage. O projeto retornou à Comissão de Educação, porém tendo como relatora a deputada Ângela Amim, do PDS. Seu relatório incorporou diversas emendas, sobretudo aquelas que correspondiam a interesses de grupos privados. Por pressão do “Bloco Parlamentar”, uma das principais conquistas do projeto, que dizia respeito à criação de um Sistema Nacional de Educação – que responsabilizaria mais o Estado pela elaboração e manutenção de um sistema educacional unificado de qualidade e que tivesse funcionalidade – teve o capítulo do qual fazia parte alterado, de forma que o Sistema Nacional de Educação deixou de existir na LDB.

O projeto aprovado pela Câmara dos Deputados é, com poucas alterações, o texto resultante do relatório Ângela Amim. Com isso, o caráter social-democrata e progressista do substitutivo Jorge Hage foi atenuado pela incorporação de aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB. (SAVIANI, 2001, p. 196)

Paralelamente a esse processo, mais especificamente em 1992, quando o projeto Jorge Hage entrava em sua tramitação final na Câmara, foi apresentado no Senado um projeto de LDB substitutivo da autoria de Darcy Ribeiro. Esse projeto surgiu de forma inesperada, formulado nos bastidores do Senado por um pequeno número de técnicos ligados ao governo e sem que houvesse algum tipo de discussão mais ampla com outros setores da sociedade e com a Câmara dos Deputados. Concordamos com Saviani (2001) que talvez tenha faltado bom senso ao Senador; pois é consenso, sobre a tramitação de

projetos no Congresso, que quando um assunto já está em discussão em uma das casas legislativas, a outra encaminha sugestões à ela, ou então aguarda a chegada do projeto à sua respectiva casa para fazer modificações que achar pertinente.

O projeto Darcy Ribeiro, segundo análise de Saviani (2001), rebaixava o patamar legal do ensino fundamental obrigatório, empobrecia o ensino médio que ficava dividido em ginásio de cinco anos e mais um ou dois de pré-vestibular, omitia importantes aspectos como o Sistema Nacional de Educação, não demonstrava os mecanismos de efetivação das medidas propostas, demonstrando que o projeto do Senador não permitia a alteração da situação educacional da época, podendo mesmo agravá-la.

Até mesmo Florestan Fernandes, deputado à época e amigo de Darcy Ribeiro, estranhou a precipitação da apresentação de um projeto no Senado quando já havia um de mesma matéria tramitando na Câmara. O eminente sociólogo afirmou, com razão, que o Senador poderia ter esperado a matéria chegar até o Senado e, uma vez lá, poderia ter sugerido alterações.

O projeto do Senador Darcy Ribeiro absorve posições antagônicas, ou seja, aquelas consagradas pelo projeto a que me referi, que tramita nessa casa [Câmara dos Deputados], e outras que correspondem a medidas e aspirações que o Executivo desejava ver adotadas, mas não quis suscitá-las de forma direta para não se envolver no debate, que poderia sair muito caro, em termos de desgaste para o Governo Federal e para o Sr. Ministro da Educação. (FERNANDES, 1993 APUD SAVIANI, 2001, p. 198.).

Porém, ao passar pelo crivo do Senado, Darcy Ribeiro não conseguiu efetivar, com a urgência pretendida, a tramitação do seu projeto, de forma que este não foi sequer apreciado pela Comissão de Educação do Senado.

Dessa forma, seguiu-se a tramitação do projeto Jorge Hage que, aprovado na Câmara, seguiu para apreciação no Senado, em meados do ano de 1993; onde seria analisado pela Comissão de Educação do Senado, sob a relatoria do senador Cid Sabóia. Esse processo correu de forma democrática, o Senador, a exemplo do Deputado Jorge Hage, promoveu audiências públicas, consultou quem pudesse contribuir para o projeto, ouvindo representantes do governo, entidades educacionais, além de ter dialogado com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

O resultado foi a apresentação de um novo substitutivo que preservava a estrutura do projeto aprovado na Câmara, tendo incorporado aspectos

aceitáveis do PLS (Projeto de Lei do Senado) nº 67 de 1992, da autoria do senador Darcy Ribeiro. Não resta dúvida que, ao menos sob o aspecto da forma, houve um aperfeiçoamento do projeto que foi reorganizado e escoimado de detalhes considerados desnecessários. (SAVIANI, 2001, p. 156).

Desse modo, o parecer do senador Cid Sabóia foi aprovado na Comissão de Educação do Senado no final do ano de 1994 e encaminhado para o Plenário do Senado, onde seria discutido e votado. Porém, em 1995 iniciou-se um novo governo e uma nova legislatura no país, de forma que se modificaram as correlações de força dentro do Congresso Nacional e entre esse e o poder executivo.

Logo de início ficou evidenciada a posição contrária do novo governo tanto no que diz respeito ao projeto aprovado na Câmara [o substitutivo Jorge Hage] como ao substitutivo Cid Sabóia, então tramitando no Senado. Tal posição se manifesta quando, apenas iniciada a nova legislatura, o senador Beni Veras [PSDB – CE] apresenta requerimento solicitando o retorno do projeto de LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. A trajetória do projeto já estava entrando em área de turbulência. (SAVIANNI, 2001, p. 159).

Voltando novamente à Comissão de Justiça do Senado, dessa vez sob a relatoria do senador Darcy Ribeiro, o projeto da Câmara agora sob o substitutivo Cid Sabóia, recebeu parecer negativo do relator, sob a alegação de inconstitucionalidade do projeto, no que tange à criação do Sistema Nacional de Educação. Dessa forma, Darcy apresentou substitutivo ao projeto Cid Sabóia, que foi, então, aprovado pela Comissão de Justiça do Senado. Com relação ao conteúdo, o projeto do Senador aproxima-se bastante do que já havia sido aprovado na Câmara, no que tange à organização das bases e modalidades do ensino. Porém, com relação à administração do sistema educacional retomou a estrutura do primeiro substitutivo elaborado por Darcy, alinhando-se à política educacional do novo governo, ampliando o controle do poder executivo (e consequentemente diminuindo o de outras instâncias da sociedade civil) sobre as decisões acerca da educação nacional. (SAVIANI, 2001)

Aprovado no Senado, o substitutivo Darcy Ribeiro foi para a Câmara dos Deputados onde foi aprovado, após dez meses de discussão, com a relatoria do então deputado José Jorge, donde seguiu para a sanção presidencial que foi dada, sem veto algum, no dia 20 de dezembro de 1996.

Segundo, ainda, a análise de Saviani (2001), o documento aprovado está em sintonia com a orientação política do país adotada pelo governo na época tanto em termos gerais quanto no campo educacional.

O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, [...] texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do substitutivo que se logrou converter na nova LDB. (SAVIANI, 2001, p. 199)

Para nós, importa ressaltar a questão da inclusão/exclusão da obrigatoriedade do ensino da Sociologia no ensino médio. Como apontado anteriormente, no projeto original da LDB, havia uma emenda, e maior espaço para que se garantisse o ensino da disciplina, bem como da Filosofia nesse nível de ensino. Já no substitutivo, que acabou sancionado, a questão da inclusão das mesmas é tratada de forma dúbia, pois a Lei prevê, no seu artigo 36, parágrafo 1º inciso III¹ que o educando, ao final do ensino médio deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), deixando margem para diversas interpretações, dentre elas a que foi adotada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998, segundo a qual “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para [...] Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, art. 10, inciso III, §2º), interpretação essa que dificultou, durante uma década, a possibilidade da Sociologia (e também da Filosofia) ser inserida na grade de disciplinas do currículo escolar.

Daí em diante, iniciou-se uma reforma na educação nacional, em conformidade com o novo governo, que modificou a estrutura das políticas educacionais através da emissão de documentos oficiais, alguns deles produzidos pelo Conselho Nacional de Educação.

¹ Esse inciso foi excluído da LDB por força da Lei nº 11.684/08, emenda sancionada pelo então presidente em exercício José Alencar.

1.2 - A construção do currículo flexível e o tratamento Interdisciplinar dado à Sociologia pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

A questão da interdisciplinaridade se apresenta nas DCNEM advinda de uma política educacional adotada pelo Governo Federal na década de 1990, em consonância com as transformações político-econômicas vigentes no país na mesma época.

Nesse período, não só o Brasil, mas a América Latina como um todo, realizou reformas estruturais no aparelho do Estado, como tentativa de superar os graves problemas econômicos que assolavam esses países, pautadas no ideário dos países desenvolvidos - considerados “potências econômicas” - acerca das medidas a serem tomadas para frear a recessão e incentivar o crescimento dos países latino-americanos. Nesse contexto, o Brasil passou a assistir a uma intensa desregulamentação das relações de mercado, bem como da organização de produção e trabalho, cada vez mais complexificados pela revolução tecnológica e econômica impulsionada pelo avanço da globalização.

Conseqüentemente, as políticas educacionais formuladas no final do século XX foram elaboradas a partir das novas formas de organização das esferas sociais e políticas, resultando em uma reforma institucional na qual se procurou adequar o currículo escolar às novas exigências do mercado de trabalho e às mudanças tecnológicas, pois o profissional que passa a ser exigido pelo mercado deveria, então, ser criativo, imaginativo, adaptável, maleável e autônomo, de forma que as motivações pessoais acabam por se sobrepor aos valores coletivos “onde vemos a difusão de um comportamento competitivo na luta por vantagens individuais”. (ZAN; RAMOS, 2007, p. 189).

A educação brasileira vai dar vazão a essa lógica que subordina a educação às exigências da estrutura econômica vigente, através de uma legislação educacional que preconiza um currículo que prima por um viés educacional individualista e cognitivista. As Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja existência é justificada na LDB pela necessidade de construção de diretrizes para organizar o ensino e propor conteúdos mínimos, segue essa tendência implicitamente ao acatar as orientações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para a

“Educação do Século XXI”², nas quais preconiza-se a aprendizagem por meio da aquisição de habilidades e competências que possam satisfazer, segundo a Organização, “as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadão para o próximo milênio[...]: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (BRASIL, 1998, p. 17). Desse modo, as DCNEM propõem um tipo de currículo não mais orientado apenas por disciplinas autônomas, mas por áreas do conhecimento que, em conjunto, levariam à assimilação de habilidades e competências necessárias à formação para o trabalho e a cidadania (como prevê a LDB).

Essas novas diretrizes trouxeram as noções de cidadania e trabalho como fundamentais para a estruturação do currículo do ensino médio. Dentre as duas noções, possivelmente pela demanda da lógica capitalista e de relação de mercado, o trabalho é tido como o “contexto mais importante da experiência curricular” desse nível de ensino. (ZAN; RAMOS, 2007, p. 191)

Dessa forma, observamos que o ensino médio teria como objetivo a aprendizagem de competências de caráter geral, que possibilitaria maior assimilação das mudanças constantes do mundo moderno e o desenvolvimento de personalidades mais autônomas que possam superar a fragmentação social.

Aliada a essas questões, está a preocupação com o desenvolvimento sustentável, que segundo as DCNEM, está associado à qualidade dos recursos humanos e à ação menos predatória dos recursos naturais, cuja formação seria forjada a partir dessa capacidade de lidar com as mudanças:

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. (BRASIL, 1998, p. 18)

² Documento pode ser consultado em <http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>

Para atingir tais objetivos, a organização curricular das escolas deve, segundo as Diretrizes, ficar dividida em duas bases, sendo uma comum, dividida e organizada em três áreas de saber (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias) que devem ser trabalhadas interdisciplinarmente e de forma contextualizada. A outra parte do currículo seria diversificada, ou seja, se integraria à base contextualizando-a e complementando-a com conteúdos selecionados de acordo com as especificidades locais e regionais de cada escola. Cada área do saber possui um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante o Ensino Médio, para alcançar os objetivos previstos pela LDB e as DCNEM nesse nível da educação escolar (formação para o trabalho e a cidadania), através de um ensino contextualizado e interdisciplinar.

A aprendizagem de forma contextualizada, segundo as DCNEM, busca valorizar os saberes já adquiridos e do cotidiano do educando, aliando-os às competências apreendidas como forma de capacitação visando a resolução de problemas advindos do mundo produtivo, ou seja, uma forma de se construir uma ponte entre a teoria e a prática, como recurso para retirar o estudante da condição de espectador passivo. Dessa forma, segundo as DCNEM (BRASIL, 1998, p. 46) “é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem **significativa** ao associa-la com experiências da vida cotidiana ou com conhecimentos adquiridos espontaneamente.” (grifos do autor). Para referendar essa contextualização, o ideal é a adoção do ensino interdisciplinar, que visa a articulação entre diversas disciplinas “em atividades e/ou projetos, partindo do princípio de que todo conhecimento mantém diálogo com outros campos. Entende-se que a integração das diferentes disciplinas pode possibilitar condições mais efetivas de aprendizagem.” (ZAN; RAMOS, 2007, p 192). Entende-se nas DCNEM que a interdisciplinaridade teria seu papel realizado com o ensino através das áreas do conhecimento, de forma que as diversas ciências que compõem o conhecimento formal seriam integradas durante as atividades escolares, buscando maior compreensão e previsão da realidade, possibilitando ao educando uma ampla capacidade de transformação mediante as constantes mudanças do mundo globalizado.

Parece-nos interessante a preocupação das políticas educacionais com as radicais transformações advindas da modernidade líquida – utilizando a terminologia usada por Bauman (2001) para designar o novo patamar alcançado pela modernidade – tanto no mundo quando no Brasil. Porém, concordamos com o Professor da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), João Dos Reis Silva Júnior (2002), quando este afirma que essa referência deveria “ser contemplada em toda sua complexidade e não somente com base nas mudanças econômicas e tecnológicas.” (SILVA JR, 2002, p. 222). Ou seja, uma reforma para o ensino médio deve ser pensada em termos de compreensão das transformações do mundo atual e, mais especificamente do país, porém levando-se em conta toda a complexidade advinda dos avanços da modernidade e não se baseando somente nas modificações de caráter científico e econômico. Outras dimensões das rápidas mudanças da modernidade têm de ser contempladas no processo educativo, possibilitando ao jovem estudante compreender e questionar as crises, desigualdades e contradições criadas dentro e por causa das próprias particularidades dessa etapa da modernidade. É preciso que se prime pela compreensão do mundo moderno de forma a tentar apreendê-lo em toda a sua complexidade.

Nossa crítica à legislação educacional brasileira reside nesse movimento de não questionamento da ordem estabelecida. A ideia presente na essência nas DCNEM, segundo nossa interpretação, parte do pressuposto de um mundo dado, a-histórico, de forma que restaria ao indivíduo melhorar sua situação, individualmente dentro desse contexto, levando-o a enxergar a realidade de uma forma conformada, buscando sempre o consenso ao invés do questionamento e da análise de diferentes aspectos. “Trata-se de um movimento teórico de adaptação às mudanças sociais, sem questionar as razões dessas transformações.” (SILVA JR, 2002, p. 209) Concordamos novamente com Silva Jr, que o currículo proposto pelas DCNEM, tendo em vista a lógica da modernidade líquida, considera somente o aprendizado a partir do desenvolvimento cognitivo individual, deixando de explorar a dimensão histórico-social que mobiliza o conhecimento humano. O documento traz em seu conteúdo a proposta de aquisição de competências voltadas à compreensão do mundo, porém a metodologia implícita por detrás do que aparenta o documento aponta para uma formação na qual o educando possa adaptar-se, individualmente, à realidade a ele imposta.

Nesse sentido, a crítica maior ao ensino orientado pelas DCNEM, reside no uso do cognitivismo individual no processo de ensino-aprendizagem, negligenciando o caráter pluralista das orientações pedagógicas previsto tanto na Constituição quanto na LDB. Segundo Moraes *et al.* (2004, p. 346), em documento oficial do MEC³ de crítica

³ Trata-se do documento “Análise crítica das DCN e PCN”, elaborado conjuntamente por pesquisadores da área da educação e da sociologia (Amaury de César Moraes, Nelson Tomazi e Elizabeth Guimarães)

às DCNEM, essa opção por uma abordagem teórica, “[...] pode impedir que outras visões sobre o processo educativo sejam legitimadas desde o poder constituído”. Para os autores, o currículo deve ser entendido como uma amostra de cultura – esta entendida num sentido amplo – bem como as disciplinas são recortes da mesma, de forma que a fundamentação do currículo não deve residir exclusivamente em teorias de ensino, mas também nos conteúdos a serem apreendidos, pois eles cumprem importante papel na transmissão dessa cultura acumulada. Ao pautar o ensino sobre o desenvolvimento cognitivo e o uso instrumental da ciência, deixa-se de levar em consideração as transformações históricas necessárias à compreensão do indivíduo enquanto ator social, não permitindo que ele possa “se encontrar” dentro da liquidez do mundo moderno.

Deriva dessa questão, outro ponto fruto de críticas nas DCNEM, por esses mesmos autores, que diz respeito à preferência por um ensino baseado nas áreas do conhecimento, através da interdisciplinaridade. Esse tipo de currículo poderia causar uma diluição da fronteira existente entre as disciplinas, retirando-lhes suas especificidades e dessa forma, negando seu valor científico autônomo. Moraes *et al.* questionam a validade do estudo de um fenômeno a partir da interdisciplinaridade, pois em si ela não teria uma metodologia específica, posto que seria composta de diversos recortes de disciplinas. “Não se nega, aqui, a possibilidade de interdisciplinaridade, mas questiona-se que possa ser uma perspectiva inicial de abordagem, quanto mais de ensino sobre os fenômenos, e ainda mais em nível elementar como o Ensino Médio”. (MORAES *et al.*, 2004, p. 349)

Estando as DCNEM divididas em três áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Suas Tecnologias), foi designado a cada uma delas um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos educandos – de acordo com os preceitos da LDB – durante o processo de ensino-aprendizagem. No que tange às ciências humanas, as DCNEM trazem competências e habilidades que auxiliariam o educando a compreender a sociedade, a cultura e a identidade em diversos aspectos: geográficos, históricos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, psicológicos, etc., visando a uma formação flexível do educando, que permita a ele adaptar-se às mais diversas situações a ele apresentadas no mercado de trabalho. Segundo Karla Saraiva e Veiga-Neto (2009), pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

no Seminário Orientações Curriculares Nacionais organizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC em 2004.

(UFRGS), em tempos de modernidade líquida, o lema da educação seria o “aprender a aprender”, ou seja, mais do que aprender um determinado conteúdo interessaria às empresas e organizações modernas que o indivíduo seja flexível o suficiente para aprender, constantemente, novas capacitações.

Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que o *aprender a aprender* significaria tornar-se empresário de si colocando-se num processo de gestão daquilo que [...] é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.199. Grifos dos autores).

Nossa reserva para com esse tipo de aprendizagem reside no fato de que, ao invés de adquirir conhecimento e cultura acumulados social e historicamente que possibilitariam o desenvolvimento de uma postura de compreensão e questionamento da realidade, estaria o educando preparando-se apenas para ser flexível e servir ao mercado de trabalho. Concordamos com a argumentação de Zygmunt Bauman, cujas ideias relacionadas à educação nos são apresentadas por Almeida *et al.* (2009), quando este eminente sociólogo nos explicita qual seria o grande desafio da educação na modernidade líquida:

além de promover a socialização, ou seja, preparar as pessoas para o mundo cambiável em que vivemos [...], consiste no exercício de “agitar” os estudantes e incitar-lhes a dúvida sobre a imagem que têm de si e da sociedade em que estão inseridos, e, nesse movimento, desafiar o consenso prevalecente. (ALMEIDA *et al.*, 2009, p. 74)

Ou seja, para além da formação para o mercado de trabalho e a sociedade como um todo, a educação formal deveria também incitar nos educandos a curiosidade e a vontade de questionar o *status quo*, do mundo em que estão inseridos e dos elementos que estão a sua volta, instigá-los a buscar uma forma de pensar que não seja, necessariamente, a dominante.

Dentro do contexto apresentado acerca das políticas educacionais brasileiras, já seria esperado que as DCNEM pudessem criar obstáculos ao ensino mais consistente de Sociologia e Filosofia, considerando-se o caráter reflexivo que essas disciplinas carregam em si. Desse modo, as mesmas acabaram por ser citadas no currículo apenas

por uma questão legal, conforme o documento registra:

Nesta área [das ciências humanas e suas tecnologias] se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, **para cumprimento do que manda a lei**. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36⁴. (BRASIL, 1998, p. 60. Grifos meus).

Pode-se perceber que há certa desvalorização das disciplinas Filosofia e Sociologia, pois o objetivo de fornecer o conhecimento da realidade social e necessário ao exercício da cidadania, exigido pela LDB, era uma atribuição determinada, mais especificamente, a essas duas disciplinas. Mas as DCNEM retiram o valor dessas ciências, apoiando-se na flexibilidade da LDB (que permite múltiplas interpretações), para negar o ensino disciplinar da Filosofia e da Sociologia. Conforme comentam Moraes *et al.* (2004) seguindo com suas críticas às DCNEM:

[...] Sociologia e Filosofia, nomeadas como conhecimentos cujo domínio é necessário para o exercício da cidadania, sofreram, da parte das DCN, um “veto” ao serem tratadas como disciplinas e conteúdos obrigatórios. Seria difícil hoje, pela consulta aos documentos, entender essa exclusão tão peremptória em um texto que flerta o tempo todo com a flexibilização. (MORAES *et al.*, 2004, p. 354).

Parece, portanto, ter havido certo “veto” ao ensino de Sociologia e de Filosofia através de disciplinas, pois fica explicitado na resolução que institui as DCNEM (CNE/CEB nº3, de 26 de junho de 1998) que os conhecimentos de Sociologia e Filosofia deveriam ser tratados pelas propostas pedagógicas das escolas de forma interdisciplinar e contextualizada. (BRASIL, 1998). Ou seja, de certa forma o currículo desejado pelas Diretrizes desestimulava o ensino de Sociologia e Filosofia enquanto disciplinas autônomas. Essa situação só foi modificada oito anos depois da publicação da DCNEM, em 2006, quando um novo parecer revogou o tratamento interdisciplinar das duas disciplinas, tornando-as obrigatórias no ensino médio.

⁴ “[ao final do ensino médio o educando deve demonstrar] domínio dos conhecimentos de Filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

1.3 - A interdisciplinaridade, as disciplinas, e a Sociologia nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)

À publicação das DCNEM em 1998 seguiu-se a dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), lançadas no ano seguinte (1999), e que seguem os princípios das Diretrizes, porém dando maior ênfase na estrutura curricular a ser seguida pelos professores nas escolas, como forma de auxiliar na prática curricular conforme a legislação vigente.

A organização dos PCNEM está baseada na concepção de aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, em consonância com as DCNEM, porém específica, além das competências por áreas do conhecimento, aquelas a serem adquiridas por cada disciplina escolar, incluindo-se aí a Sociologia e a Filosofia. Dessa forma os Parâmetros Curriculares Nacionais aliam o aprendizado de competências a um currículo disciplinar, pois apesar de dividirem-se em disciplinas específicas seguem a mesma estrutura das DCNEM (tendo em vista a subordinação legal dos Parâmetros às Diretrizes), de modo que os dois documentos apresentam praticamente as mesmas características e cabem a eles análises semelhantes.

O objetivo da interdisciplinaridade não seria, segundo os PCNEM, superar as disciplinas, mas utilizar o conhecimento delas para compreender e resolver problemas a partir de diferentes pontos de vista, ou seja, seriam utilizadas para responder às questões e problemas contemporâneos. Desse modo, apesar da divisão das três áreas do conhecimento em disciplinas, ainda são a interdisciplinaridade e a contextualização, visando à apreensão de habilidades e competências para adaptar-se ao novo contexto da modernidade, o objetivo maior da educação, como ressalta a pesquisadora Alice Casimiro Lopes (2001) em artigo sobre essa questão:

[...] as competências, que não dependem de saberes disciplinares, se articulam nos PCNEM com as disciplinas, que pressupõem uma determinada seleção de conteúdos, e com a interdisciplinaridade, que pressupõe a inter-relação de disciplinas. Dessa forma, os PCNEM apresentam listagens de competências e habilidades para cada área e para cada disciplina, parecendo conferir um caráter disciplinar às competências específicas. (LOPES, 2001, S/N)

As disciplinas continuam existindo, porém ficam subordinadas aos objetivos que devem ser alcançados com as competências e habilidades designadas a elas. Lopes

(2001) ressalta a falta de discussões e análises mais amplas do conteúdo nos PCNEM, o que demonstra que o documento está muito mais focalizado na organização do que na seleção curricular, transmitindo a ideia de que o intuito dessa reforma no ensino médio é a organização curricular e não uma seleção adequada de conteúdos, de forma que esses ficam submetidos às competências. “Interessam os conteúdos que permitem a formação das competências e habilidades previstas” (LOPES, 2001), de forma que a articulação entre as disciplinas, nesse contexto, pode levar à redução dos saberes escolares aos objetivos previstos a serem alcançados com as competências e habilidades, quais sejam a adaptação às mudanças no mundo do trabalho e ao avanço tecnológico.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – a que nos interessa mais diretamente no presente trabalho, - passa, então, a ser composta pelas disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia, porém, como ressalta o documento, com “diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia”. (BRASIL, 1999, p. 4). Desse modo, além das competências próprias da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, cada uma das quatro disciplinas presentes nos PCNEM (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) possui também suas competências específicas. A presença da Sociologia (e também da Filosofia) como disciplina autônoma nos PCNEM de Ciências Humanas parece-nos estranha, uma vez que a forma disciplinar da Sociologia é negada pelas DCNEM, como visto na seção anterior desse mesmo capítulo.

Mas, uma vez que existem Parâmetros Curriculares para os conhecimentos da área das ciências sociais, cabe neste trabalho um espaço para discuti-los. Uma primeira observação a ser feita, é que a disciplina formalizada denomina-se Sociologia, porém os PCN a nomeia de “conhecimentos de Sociologia, Política e Antropologia”, ou seja, por mais que as duas últimas tenham o caráter interdisciplinar, possuem um lugar específico no currículo, inseridas na disciplina Sociologia.

Moraes *et. al.* (2004) formalizam a crítica aos Parâmetros da área de Sociologia, ao afirmar que

O PCN-Sociologia parece um *programa* convencional, nem bom nem ruim, apenas uma possível variante de tantos outros programas, reduzido a *conceitos* e estes associados em um texto expositivo que, antes de torná-los

organicamente articulados, mais parece uma “livre associação de ideias e autores” das Ciências Sociais. (Moraes *et. al.*, p. 356. Grifos dos autores).

O documento traz uma série de autores e conceitos relevantes para as Ciências Sociais, porém sem muita organização ou relação entre si, como se bastasse a compreensão de alguns conceitos para garantir o aprendizado e o consequente desenvolvimento das habilidades e competências requeridas. Carregada de uma linguagem complexa que dificulta a leitura, sobretudo do professor com formação precária (MORAES *et. al.*, 2004), os PCNEM de Sociologia ainda orientam a adoção de diversos conceitos e categorias para as aulas, o que pode levá-las a se tornarem demasiado teóricas e deslocadas da realidade do aluno. Pode-se observar aí outra contradição do documento, tendo em vista o enfoque prático que sempre é priorizado tanto pelos PCN quanto pelas DCNEM.

Não se nega aqui a importância da apreensão de conceitos sociológicos, pelo contrário, acreditamos ser extremamente importante, porém o ensino de conceitos deve ser feito de forma que eles façam sentido para os alunos, exigindo do professor que este “ traduza ” a linguagem acadêmica para que seja inteligível para os adolescentes e estes possam, através dos conceitos apreendidos, estabelecer uma nova forma de pensar e enxergar o mundo. Como discutem Moraes *et. al* (2004)

O domínio de conceitos é importante como domínio de uma linguagem e a linguagem é a mais importante forma de mediação entre o homem e o mundo, entendido como relações sociais, cultura e poder. O professor de Sociologia é, de certa forma, um tradutor que ajuda os alunos a dominarem esse instrumental como forma de autoconhecimento e de conhecimento sobre o mundo que o cerca. Mas não se trata de dominar os conceitos abstrata e isoladamente. Os conhecimentos das Ciências Sociais, como de qualquer outra forma de saber, não se reduzem à forma de um dicionário, pois constituem, antes de tudo, um *discurso*, mas um discurso sobre o mundo que inclui a si mesmo como coisa do mundo, isto é, ciência e consciência. (MORAES *et. al*, 2004, p. 357-358)

Apesar dessa orientação mais acadêmica, a essência do documento continua no mesmo sentido, ou seja, as competências e habilidades da Sociologia devem preparar o orientando para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, instrumentalizando o aluno para que ele possa “decodificar a complexidade da realidade social”. (BRASIL, 1999, p.37).

Dessa forma percebemos os PCNEM como um documento demasiado burocrático que não colabora efetivamente para a prática docente. Listar conceitos e autores relevantes às ciências sociais e o que se espera que o educando desenvolva com o aprendizado dos mesmos, não colabora para auxiliar o professor a mobilizar o conhecimento sociológico dentro de sala de aula. Mais desejável seria um documento que pudesse indicar ao professor formas de desenvolver os conteúdos da Sociologia relacionando-os à realidade dos adolescentes, de forma que estes possam desenvolver um pensamento sociológico que os auxilie a compreender e questionar o mundo que o cerca.

1.4 - O caráter reformista dos PCN e os PCN+

Outro ponto problemático dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a questão da imposição de uma nova prática escolar alheia aos problemas e às necessidades reais das escolas. Propostos como uma nova reforma no ensino médio, os PCN seguem a tradição das reformas educacionais anteriores ao não considerar os erros e acertos do que havia anteriormente, começando “do zero”, como afirmam Moraes *et al.* (2004). Além de não propor correções aos erros ou manutenção dos acertos de reformas anteriores⁵, os PCN afastam-se da realidade escolar, pois sua construção não se baseou em pesquisas empíricas ou avaliações consistentes acerca das condições de ensino dentro das escolas, e sim em uma crítica abstrata ao que seria a “escola tradicional” e também à “crise da educação”. (Moraes *et al.*, 2004). O que se propõe no documento não são medidas que possam dar conta dos erros e das deficiências existentes na escola brasileira, mas uma nova proposta pedagógica, baseada no cognitivismo, onde preconiza-se o aprendizado individualizante. Desse modo, pode-se perceber uma grande distância entre o que propõe os PCN e a realidade educacional do país, tendo em vista que a maior parte dos objetivos previstos pelo documento (e, conseqüentemente, também pelas DCN) não foram alcançados. Além disso, o texto apresentado é demasiado teórico e específico, dificultando a compreensão dos professores da educação básica – ensinos fundamental e

⁵ Maior destaque será dado ao histórico do ensino secundário brasileiro no próximo capítulo, incluindo-se aí as reformas que antecederam a atual, bem como suas características e conseqüências para a educação nacional.

médio - (a quem o documento se remete) acerca dos objetivos e finalidades propostos para a educação nacional.

Para ampliar as orientações de como proceder com o ensino através de competências, uma edição complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi lançada em 2002, um novo documento com a denominação de PCN+. Dessa forma, os PCN+ procuravam esclarecer alguns pontos e sanar possíveis dúvidas que pairavam com relação aos PCN.

Os PCN+ possuem um caráter mais específico que os anteriores, pois organizam as disciplinas através de “conceitos estruturadores”, articulando “competências e conceitos da qual emergem sugestões temáticas que sejam facilitadoras para a construção dos processos de ensino e de aprendizagem”. (BRASIL, 2002, p. 13). Ou seja, são designados alguns conceitos amplos que devem fazer parte das áreas do conhecimento e, a partir deles, devem-se desenvolver sub-temas dentro de cada disciplina, nesse caso, da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Desse modo, os PCN+ pré-determinam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, de acordo com as competências a serem desenvolvidas a partir dos conceitos estruturadores, ainda considerando a interdisciplinaridade como parte fundamental do processo educativo, tendo em vista que os conceitos mais amplos são contemplados nas diversas disciplinas de uma ou mais áreas do conhecimento.

Outra novidade dos PCN atualizados diz respeito à forma como deve ser encaminhado o trabalho docente. Segundo o documento, os professores devem

[...] fazer com que as chamadas aulas meramente “discursivas” ou “expositivas” se tornem coadjuvantes e secundárias em relação às posturas de mediação que o educador deve assumir em relação aos trabalhos realizados pelos educandos. [...] O subproduto natural dessa opção será a redução drástica dos chamados conteúdos programáticos, que não podem ser vistos como um fim em si, mas apenas como meios para que os educandos construam conhecimentos. (BRASIL, 2002, p.22).

As novas orientações dos Parâmetros Curriculares parecem determinar de que forma o docente deve atuar, evitando as aulas “discursivas” ou “expositivas”, em função de atividades que não remontem aos conteúdos programáticos, ou seja, aos temas mais específicos das ciências de referência de cada disciplina, de modo que, ao invés de colaborar com a prática do professor, orientando-o sobre como mobilizar os conteúdos programáticos, os PCN+ interferem na atuação docente em sala de aula.

No que tange especificamente à Sociologia, os novos PCN restringem o campo de trabalho do professor e o próprio desenvolvimento da disciplina, ao determinar três conceitos estruturadores: cidadania, trabalho e cultura. Consideramos que esses conceitos são de extrema relevância para aprendizado do educando e devem sim fazer parte dos conteúdos de Sociologia a serem ensinados, porém acreditamos que não se deve restringir o ensino das ciências sociais na escola somente a eles. Segundo o documento, a escolha foi feita pois

[...] esse conjunto de conceitos permite, inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, da Antropologia, da Política e, também, da Economia, do Direito e da Psicologia sejam identificados, analisados, construídos e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que frequenta a escola. (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Além disso, aponta para o fato da apreensão desses três conceitos serem essenciais para estimular o debate e a compreensão da sociedade brasileira, para facilitar sua transformação, pois derivam deles valores e princípios que “vão romper com os círculos de desigualdade e de preconceitos que ainda dividem e denigrem a humanidade e, em particular, a sociedade brasileira.” (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Podemos perceber, portanto, que os PCN+ de 2002, ao tentar solucionar os problemas do PCN, parece dar uma configuração mais limitada ao ensino de Sociologia - restringindo o seu conteúdo aos três referidos conceitos estruturadores. Além disso, os objetivos previstos nessa nova versão dos Parâmetros se distanciaram ainda mais da realidade tanto dos professores como da educação escolar nacional como um todo, permanecendo, como os PCN, pouco acessível e sem utilidade prática ao trabalho docente, no seu dia-a-dia.

E é interessante ainda, ressaltar, que os PCNEM e os PCN+ trazem a Sociologia como uma disciplina autônoma, e separa programas e conceitos estruturadores para que se oriente a forma como deve ser ensinada, porém, ao se tentar instituir a disciplina como obrigatória nos currículos – tal como ocorreu com a aprovação de uma lei em 2001⁶ que visava tal ação –, tal tentativa foi vetada pelo MEC. Desse modo, fica ainda mais claro que tais documentos não possuíam, ao menos no que tange à Sociologia, uma aplicabilidade eficiente.

⁶ Mais informações sobre a tramitação do PLC 09/00, proposto pelo Dep. Padre Roque, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia, poderão ser encontrados no segundo capítulo desse trabalho.

A partir de 2004, com um novo mandato presidencial, o MEC (Ministério da Educação) inicia um debate pretendendo rever os Parâmetros Curriculares Nacionais, na tentativa de torná-los menos complexos e engessados, e a partir dessa iniciativa são elaboradas as “Críticas às DCN e PCN” (2004) que mais tarde vieram se tornar as Orientações Curriculares Nacionais (OCN).

1.5 - O processo de construção das OCN

Os PCN não alcançavam a realidade da educação nacional por se apresentarem como documento de difícil compreensão que acabava por não ter muita utilidade no dia-a-dia das escolas. Mesmo com a versão dos PCN+, de 2002, o currículo proposto ainda estava longe de alcançar os professores da rede de ensino brasileira. Nesse contexto, iniciou-se o trabalho para reformular os currículos, que culminou na construção das Orientações Curriculares Nacionais.

Portanto, a partir de 2004, o governo federal iniciou um debate visando reestruturar os currículos, de forma que esses fossem discutidos a partir das necessidades dos professores e da sua realidade cotidiana. Era preciso, além de retomar a discussão sobre os PCN,

[...] 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. (BRASIL, 2006, p.8).

Dessa forma, a construção das OCN aconteceu de forma diferente dos outros documentos já citados (DCN, PCN e PCN+), pois não foi elaborado por relatores ou especialistas ligados diretamente à estrutura do governo federal⁷; o novo documento contou com a colaboração de pesquisadores de diversas universidades e professores da rede pública de ensino. Como o próprio documento aponta:

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-

⁷ As DCN e os PCN foram idealizados e construídos por integrantes do Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo e deliberativo do MEC cujos conselheiros (normalmente ligados à Educação) são indicados pelo Presidente da República e/ou Ministro da Educação.

pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo. A publicação do documento preliminar ensejou a realização de cinco Seminários Regionais e de um Seminário Nacional sobre o Currículo do Ensino Médio. (BRASIL, 2006, p.8)

Esses seminários deram origem a um processo de consolidação das análises e considerações levantadas durante os debates, para amadurecer o conteúdo do documento preliminar (lançado em 2004), que posteriormente resultou na versão final das OCN publicadas em 2006. “Assim, este documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional”. (BRASIL, 2006, p.8)

Por terem sido assim construídas, as OCN, afirmam seus autores, diferenciam-se em muitos aspectos dos PCN, inclusive criticando na sua versão preliminar (2004) o caráter reformista dos mesmos (que trazem a ideia de reforma como a redentora dos problemas educacionais), a ênfase dada ao ensino de competências que visava controlar e regular o processo educacional com vistas a alcançar metas, e a falta de referências curriculares que estivessem de acordo com a realidade dos alunos e da escola. (MORAES *et. al.*, 2004). Feitas as críticas preliminarmente, o documento resultante (OCN, 2006), demonstra avanços com relação à sua concepção de currículo, quando afirma que a política curricular “deve ser entendida como expressão de uma política na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar.” (BRASIL, 2006, p. 8). Ou seja, o documento demonstra abertura de espaço para a discussão da importância da educação escolar para a formação cultural geral dos educandos, para além da concepção das DCN e dos PCN na qual a educação teria objetivos estritos, tais como a formação para o trabalho e a cidadania.

Porém, as OCN ainda se aproxima, em alguns aspectos, dos PCN, tendo uma estrutura parecida e um caráter ainda de documento oficial burocrático, consistindo apenas em orientações. Assim como os PCN, as OCN estão divididas por áreas do conhecimento, embora coloquem as disciplinas científicas em lugar central nos currículos como forma de buscar os objetivos propostos na LDB para a educação. Apesar das semelhanças em sua estrutura, as Orientações, ao contrário dos Parâmetros, ocupam-se mais de refletir acerca do conteúdo curricular, do que da forma que o currículo dever ter, constituindo-se em “um material que apresenta e discute questões

relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular.” (BRASIL, 2006, p.9).

Desse modo, concordamos com as pesquisadoras da UNICAMP Dirce Zan e Tacita Ramos (2007) quando essas afirmam, em artigo sobre as OCN, que apesar de trazer os princípios presentes na LDB e nos PCN, o documento possui maior consistência e se alicerça sobre as disciplinas, valorizando-as ao considerá-las como conhecimentos científicos imprescindíveis à construção do saber escolar.

1.6 - As OCN para os conhecimentos de Sociologia

As OCN de Sociologia, assim como os PCNEM, constituem um documento voltado às reflexões acerca do ensino da Sociologia para o ensino médio e merecem análise do seu conteúdo, tendo em vista que as críticas feitas, em 2004 – dando origem às OCN de 2006 -, não tiveram o objetivo apenas de criticar os PCN, mas também de colaborar no debate da construção de uma nova organização curricular. No caso da Sociologia, tanto a crítica como o documento final – as OCN - foram redigidos por três professores universitários das áreas da educação e da sociologia: prof. Amaury de César Moraes, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); prof^a Elisabeth da Fonseca Guimarães, da Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); e prof. Nelson Dacio Tomazi, professor aposentado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Segundo os autores, a ideia de um novo documento não residia na elaboração de um novo PCN, mas

de oferecer alternativas no debate. Estamos certos, também, de que uma legítima proposta deve nascer da *prática* dos professores, o que envolve não só a aula, mas a participação desses na construção do saber escolar sobre o ensino de Sociologia. Para tanto, as teorias de ensino, as pesquisas sobre o ensino, a atualização nos debates teóricos do campo das Ciências Sociais, presença das entidades da área [SBS, ANPOCS, FNSB, sindicatos e associações de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos], os eventos [Congressos, Encontros, Simpósios, Seminários, Oficinas] patrocinados por essas entidades, bem como pelos sindicatos de professores, devem contribuir

decisivamente para a construção de propostas curriculares. (MORAES *et al.*, 2004, p. 358. Grifo dos autores.)

O problema central para se alcançar esses objetivos, segundo os autores das OCN, está no fato de as pesquisas acerca do tema ainda serem recentes e pouco terem avançado na investigação acerca de metodologias e conteúdos de ensino, que ampliada, pode possibilitar uma maior discussão sobre o que ensinar nas aulas de Sociologia, tendo em vista que muitos professores não têm uma base do que devem ensinar em sala. Os PCN, bem como os PCN+ , fica claro na crítica feita pelos três professores, tratam muito mais de salientar as competências e habilidades que devem ser adquiridas com as aulas de Sociologia, do que de orientar o professor com relação a mobilização dos conteúdos e recursos que possam ser utilizados nas aulas. Portanto, ao concluir à crítica aos PCN, Moraes *et al.* (2004) afirmam a falta de utilidade dos PCN no cotidiano dos professores, mas ressaltando que esse documento junto com as DCN, ao retirarem a existência disciplinar da Sociologia no ensino médio, acabaram por incentivar “uma campanha de luta pela obrigatoriedade e uma discussão sobre conteúdos e métodos de ensino de Sociologia no nível médio, atingindo os próprios cursos superiores.” (Moraes *et al.*, 2004, p.358)

Ao escreverem as OCN de Sociologia (publicadas pelo governo federal em 2006), os três pesquisadores deram, então, destaque para o conteúdo da disciplina, indicando possibilidades a serem trabalhadas em sala de aula, mas sem impor rigidamente qualquer conteúdo, configurando o documento apenas como uma base que pode ser adaptada ao esquema de aula do professor de Sociologia. Como afirma um dos autores, Nelson Tomazi, em entrevista publicada na Revista Cronos, as OCN “têm uma grande importância na medida em que procuram dar pistas de como trabalhar em sala de aula com o conteúdo das ciências sociais para o ensino médio”. (TOMAZI, 2007, p. 593).

As OCN estão divididas em algumas seções que tem por objetivo facilitar a leitura e o entendimento por parte do professor. Os autores iniciam a introdução do documento com um breve histórico do ensino de Sociologia no Brasil, ressaltando as principais reformas que ocorreram no sistema de educação nacional e as consequências advindas das mesmas para a permanência ou ausência das ciências sociais na grade curricular do ensino básico. Desse modo, é trabalhada a questão da intermitência da

Sociologia no ensino médio o que, segundo as Orientações, atrapalhou a continuidade da disciplina e, conseqüentemente, dos debates sobre a mesma.

[A Sociologia] 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 avançado 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. (BRASIL, 2006, p. 103-104).

Desse modo, os autores problematizam a questão da intermitência do ensino de Sociologia no ensino médio, associando a ela, dentre outras implicações, a falta de pesquisas e debates sobre conteúdos e metodologias a serem aplicadas na sala de aula.

Avançando na sua introdução, as OCNEM tratam dos objetivos do ensino de Sociologia, bem como da sua importância para a formação do aluno do ensino médio. A disciplina teria, então, o papel de aproximar o jovem com a linguagem da Sociologia através de debates sobre temas importantes da tradição ou contemporâneos a essa ciência, além de oferecer aos alunos informações próprias das ciências sociais que possam enriquecer suas concepções de mundo, economia, sociedade, política. (BRASIL, 2006).

Segundo o documento, outro papel importante, não só das ciências sociais, mas das Humanidades como um todo, é causar o estranhamento às coisas que aparentemente nos são comuns ou triviais mas que, na verdade, são fenômenos sociais que necessitam ser estudados, conhecidos e explicados pelas Ciências Sociais. Ou seja, a Sociologia incitaria à problematização dos fenômenos para que estes não sejam naturalizados e explicados de forma imediata pelos alunos e acabem levando ao senso comum. Desse modo, as OCN partem de “dois fundamentos, princípios, perspectivas ou de uma disposição necessária para o ensino de Sociologia no ensino médio: o *estranhamento* e a *desnaturalização*”, como nos explica Tomazi (2007, p. 592. Grifos do autor).

Um ponto importante ressaltado nas OCN e com o qual concordamos, é que, com a complexificação constante das relações sociais advindas da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), o ensino de Sociologia se torna ainda mais necessário, para tentar compreender essas mudanças constantes: novas tecnologias de produção, informação e

comunicação, novas formas de trabalho, extrema racionalização, dentre outras consequências de uma globalização, como tratam os autores, sem limites. (BRASIL, 2006). Para tanto, o documento ressalta a importância da Sociologia ser uma disciplina autônoma (e não tratada interdisciplinarmente, como sugerem as DCNEM em 1998), afinal existem alguns limites entre as diferentes ciências de uma mesma área, cada uma delas possui suas especificidades e particularidades que devem ser respeitadas. A História e a Geografia, apesar de serem bem próximas à Sociologia e, muitas vezes trabalharem os mesmos objetos, não contemplam todas as consequências ou pressupostos das Ciências sociais, por estarem no contexto dos seus temas (históricos ou geográficos). A fronteira entre essas disciplinas, no entanto, não deve impedir que elas atuem conjuntamente, desde que se respeite a especificidade metodológica, de linguagem e de conteúdo de cada uma. (BRASIL, 2006)

Na seção seguinte do documento – denominada *A Sociologia no ensino médio* – os autores se debruçam sobre a questão da falta de metodologias e conteúdos para o ensino de Sociologia. O capítulo inicia-se ressaltando que essa aparente desvantagem – não possuir um currículo unânime – pode trazer questionamento de outros professores (de outras áreas) e também de alunos, ferindo, ainda mais a precária legitimidade da Sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio. Mas pode se revelar, também, uma vantagem, pois a não existência de um conteúdo fixo consagrado dá maior liberdade ao professor de Sociologia, o que não existiria, em tese, nas outras disciplinas. Para acabar com essa situação de deslegitimação e falta de currículo, alerta o documento, é preciso que a Sociologia se firme definitivamente como disciplina do Ensino Médio e, dessa forma, que se crie uma comunidade de professores de Sociologia, que possa se reunir para debater e construir consensos (porque a unanimidade não seria o caso, pois tiraria a vantagem da liberdade do professor) a respeito dos conteúdos das metodologias de ensino. (BRASIL, 2006)

Dessa forma, as OCN não apresentam uma proposta de currículo pronta, sugerindo apenas alguns tipos de abordagem, sugeridas a partir de uma metodologia que alie três recortes: temas, teorias e conteúdos. Essa sugestão é feita, tendo em vista o fato de que o ensino de Sociologia não pode ser realizado como uma aula no âmbito acadêmico. Ou seja, é preciso que haja uma mediação do professor entre a linguagem acadêmica e aquela acessível à compreensão do aluno, afinal não se pretende formar cientistas sociais com as aulas no ensino médio. Portanto, o documento apresenta esses

pressupostos metodológicos – temas, teorias e conceitos – que trabalhados de forma articulada podem servir aos objetivos do ensino das ciências sociais no ensino médio.

Os autores apresentam uma série de atividades possíveis tomando-se como centro cada um dos recortes (temas, conceitos e teorias) – sempre utilizando os outros dois como referências – ressaltando que são apenas exemplos a serem seguidos pelos professores de acordo com suas próprias ideias, experiência e criatividade. Ressaltam também a importância da utilização da pesquisa como recurso didático, sempre aliada aos três recortes citados, como componente importante na relação dos alunos com seu meio e com a Sociologia. (BRASIL, 2006). Os autores das Orientações concluem a apresentação dessa metodologia afirmando que, independentemente da escolha, o professor precisa ter conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber muito bem os temas que pretende trabalhar e planejar com antecedência e cuidado suas aulas.

A seção termina com diversas sugestões práticas de diversos tipos de atividades, como seminários, aulas expositivas, jornais, recursos audiovisuais, excursões, etc., orientando a melhor forma de trabalhar o conteúdo nesses diversos contextos didáticos.

Para finalizar, na sua conclusão as OCN reafirmam seu caráter de proposta sugestiva, sem possuir o papel de um programa oficial ou obrigatório, visando manter e estimular a liberdade e a criatividade do professor. Demonstra ainda, uma expectativa de consolidar o ensino da Sociologia no ensino médio, tendo em vista o avanço das pesquisas nas áreas e a constante luta pela permanência da disciplina nas escolas brasileiras. (BRASIL, 2006)

Pode-se perceber que, ao contrário dos PCN, as OCN evidenciam um olhar mais detido sobre a realidade do aluno e do professor na sala de aula, ou seja, estimula à reflexão acerca de conteúdos de Sociologia, levando em consideração o desenvolvimento histórico intermitente da disciplina, as limitações a ela impostas, sugerindo formas de enfrenta-las para que se possa desenvolver o ensino das ciências sociais no nível médio, e defende o ensino de ciências sociais para os jovens para a formação crítica do indivíduo. Além disso, as Orientações estimulam a criatividade do professor ao propor uma série de atividades e conteúdos a serem adaptados e trabalhados em sala de aula, auxiliando a prática docente sem, no entanto, engessa-la com a determinação de conteúdos a serem apreendidos obrigatoriamente.

Apesar de ser um avanço, com relação aos PCNEM, as OCN ainda se apresentam como um documento oficial e, portanto, carrega em si uma estrutura burocrática comum a esse tipo de produção. Além disso, como o próprio documento

ressalta, não passam de orientações, ou seja, indicações e dicas do que pode ser ensinado em sala de aula. Além do que oferecem as OCN, há muito ainda que se descobrir e desenvolver, em termos de material a ser utilizado em sala de aula para se ensinar Sociologia. Nessa pesquisa, defendemos que é de extrema relevância que se transponha para a sala de aula a produção que está sendo efetuada atualmente pelas ciências sociais, pois historicamente o ensino de Sociologia no ensino secundário e de segundo grau, era determinado a partir da demanda das Ciências Sociais em cada período. É o que se pretende demonstrar, no próximo capítulo, que trata da história da sociologia no nível médio de ensino.

Capítulo 2 – Histórico do ensino de Sociologia enquanto disciplina escolar no Brasil

Para melhor entender a atual situação da Sociologia enquanto disciplina do ensino médio é preciso conhecer sua história, suas idas e vindas, bem como as políticas educacionais vigentes durante a república brasileira e o contexto político, social, econômico e cultural de cada momento. Assim, analisando as diferentes conjunturas nas quais a Sociologia esteve presente ou ausente do currículo do ensino secundário/segundo grau/ médio, acompanhado dos impactos que as diversas reformas de ensino tiveram sobre a educação nacional, é possível auxiliar na compreensão da sua situação tanto no país como um todo, quanto em alguns estados da federação.

Concomitantemente, consideramos imprescindível analisar quais os objetivos que permearam o desenvolvimento do ensino de Sociologia ao longo da sua trajetória no ensino básico, demonstrando que cada momento histórico de sua presença no currículo esteve atrelado às questões com as quais as ciências sociais se mobilizaram dentro e fora do campo científico.

Proponho, portanto, a discussão sobre os enfoques dados ao ensino de Sociologia, de acordo com a época de desenvolvimento, nos âmbitos científico e escolar das Ciências Sociais, que acabaram por determinar o tipo de conteúdo que seria ensinado nas escolas. Em cada período da história do seu desenvolvimento no Brasil, a Sociologia serviu aos fins determinados pelo contexto da época em que estava inserida, e, nesse sentido, o ensino da disciplina seguiu as tendências de desenvolvimento da sua

ciência de referência. Isto posto, a análise aqui constituída leva em consideração o desenvolvimento da Sociologia tanto como disciplina quanto ciência, pretendendo compreender que condições sócio-históricas influenciaram os objetivos do ensino da disciplina e levaram à elaboração de conteúdos e metodologias para o ensino de Sociologia na sociedade brasileira no final do século XIX, decorrer do século XX e começo do século XXI.

Com vistas a facilitar a compreensão do processo de institucionalização da Sociologia enquanto disciplina escolar, a literatura existente sobre o tema (CAJU, 2005; LENNERT, 2009; SANTOS, 2002) apresenta divisões de acordo com marcos históricos referentes às políticas educacionais implementadas no país em cada período. No presente trabalho, a história da Sociologia foi dividida de acordo com mudanças estruturais que marcaram a educação nacional. O primeiro período, do final do século XIX até 1942 retrata o momento em que a Sociologia começa a aparecer como possibilidade de disciplina em um ensino secundário ainda incipiente; o segundo, de 1942 até 1961, remonta a um período de retração da disciplina nas salas de aula, com relação ao anterior; o terceiro, de 1961 a 1982, refere-se ao decurso do regime militar, momento em que a disciplina afasta-se ainda mais dos currículos; o quarto, de 1982 até 1996, trata do momento de redemocratização do país e de intensa luta pelo retorno da Sociologia ao então segundo grau e; por fim, de 1996 aos dias atuais, destaca-se o período em que a legitimidade da Sociologia sofre um abalo e novamente intensificam-se os esforços pela sua volta e permanência no currículo do ensino médio.

2.1 - Final do século XIX até 1942 – A chegada da Sociologia ao Brasil e as primeiras incursões da disciplina no (ainda incipiente) ensino secundário.

No final do século XIX a Sociologia chega como novidade ao Brasil, ainda uma ciência positivista e ausente de estudos sistemáticos. Sua apropriação pela escassa cultura erudita era demandada como ferramenta para compreensão das recentes transformações do país, que iniciava sua lenta transição de uma ordem patrimonial para outra, marcada pela secularização da cultura e pelo progresso técnico.

Foi no processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial que se deu a incorporação da sociologia à cultura brasileira, inicialmente nos primeiros cursos voltados à formação de professores, sob a influência do pensamento positivista de

Augusto Comte. Dessa forma, o “desmonte” da estrutura social brasileira predominante até o século XIX foi de grande importância para o desenvolvimento da sociologia no Brasil, pois esta, além de sofrer a influência dos movimentos abolicionistas na formação do seu horizonte intelectual. Florestan Fernandes (1977), um dos mais importantes sociólogos brasileiros, nos acrescenta que a decadência do regime escravocrata e senhorial no Brasil teve um significado, para o desenvolvimento da sociologia no país, similar à da revolução burguesa para a constituição na Europa, posto que a abolição propiciou condições subjetivas para um horizonte intelectual menos conservador e uma maior autonomia do pensamento racional.

Segundo o mesmo autor (Fernandes, 1977), a integração da sociologia no sistema sociocultural brasileiro ocorre juntamente com as transformações na estrutura social e na organização da cultura que alteraram o sistema institucional brasileiro. Especialmente nas regiões que se urbanizaram e se industrializaram mais rapidamente, houve uma maior diferenciação social, as mudanças no sistema escolar e na divisão do trabalho estimularam a especialização da sociologia e a sua institucionalização dentro do ensino e da pesquisa.

A expansão urbana e o avanço da industrialização, no início do século XX, implicaram para a classe dominante repensar sua condição histórica, de forma que houve uma alteração da sua ideologia no tocante à compreensão das funções da educação de forma mais racional, levando-a a intervir no campo intelectual. Nasce o interesse pela análise histórico-sociológica da sociedade brasileira. (FERNANDES, 1977)

No Brasil, ao contrário do que ocorreu com outros países latino-americanos, a sociologia figurou como disciplina primeiramente no ensino secundário para depois integrar a grade curricular do ensino superior. Como ressalta Mário Bispo dos Santos em sua dissertação de mestrado,

[...] ela [a Sociologia] é introduzida no currículo do curso secundário, ao final do século XIX, com a Proclamação da República. Como será visto posteriormente, somente na década de 30 do século seguinte é que serão iniciados os primeiros cursos para formação de bacharéis em Ciências Sociais na capital paulista, em 1933 com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política e em 1934, com a instauração da Universidade de São Paulo. (SANTOS, 2002, p. 28).

Desse modo, nossa história sobre a Sociologia enquanto disciplina escolar inicia-se no final do século XIX no contexto do nascimento da República e difusão dos seus ideais positivistas - de oposição ao regime monárquico influenciado pela Igreja - que influíram também no âmbito da educação. Ainda no final do Segundo Reinado, em 1882, houve a primeira sugestão da Sociologia como disciplina, através da proposição de projetos de lei que incluíam a disciplina no ensino secundário da autoria do então deputado Rui Barbosa. O positivismo era apreendido como forma de pensar um Brasil mais moderno, opondo-se ao governo imperial e à influência da Igreja sobre o Estado, sendo que seus defensores viam na educação uma forma de desenvolver uma organização social condizente com a formação de uma nova sociedade. (LENNERT, 2009). Dessa forma, pensava-se que a Sociologia, sendo ela na época uma ciência positiva, teria fundamental papel no processo de transição para uma sociedade republicana. Porém, os projetos de Rui Barbosa não foram submetidos à votação no parlamento, de forma que esse processo não teve prosseguimento.

A possibilidade legal da Sociologia como disciplina inicia-se, mais efetivamente, em 1890, durante o governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, quando foi designado para o cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafo, Benjamin Constant, um dos positivistas responsáveis por articular a proclamação da República. Constant coordenou uma reforma educacional que previa romper com o caráter propedêutico do ensino secundário, conferindo-lhe um caráter mais formativo e visando substituir a predominância de um currículo clássico-literário por um mais científico. A reforma reservava à União a tarefa de estruturar em âmbito nacional o ensino secundário, através da equiparação de todos os estabelecimentos educacionais do país ao modelo de organização do Ginásio Nacional, atualmente Colégio Pedro II⁸. (PERES, 1973). Porém, essa prerrogativa esbarrava na autonomia referendada aos estados pela Constituição de 1891, de forma que essa intervenção federal no ensino foi limitada.

O ensino secundário, segundo a reforma, deveria ser livre, laico e científico, implicando o ingresso da Sociologia como disciplina obrigatória no último ano de formação do educando. Conforme nos informa Santos (2002, p. 29), em sua dissertação de mestrado, ao estudar Sociologia, “os alunos estudariam os princípios reguladores do

⁸ As experiências do ensino de Sociologia no Colégio Pedro II são aqui destacadas, tendo em vista a importância do mesmo enquanto referência para o ainda incipiente ensino secundário existente no país, à época. Era esse colégio referência para todos os outros existentes no país.

comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana”. Porém a reforma Benjamin Constant não chegou a ser plenamente implementada devido à morte de seu autor. Diante da impossibilidade de acompanhar a reorganização dos currículos segundo seus propósitos originais, diversas mudanças foram feitas na reforma proposta por Constant nos anos finais do século XIX. Como destaca Tirsia Regazzini Peres em sua tese de doutorado (1973, p. 6), “[...] de 1891 a 1900, grande número de decretos, regulamentos, portarias, instruções e avisos, introduziria modificações substanciais ao plano de estudos e no regime de equiparação adotado por Benjamin Constant”. Em 1901, já com um presidente civil no poder, a Reforma Epitácio Pessoa institucionalizou essas alterações feitas à Reforma Benjamin Constant, retirando a Sociologia das escolas, sem que a disciplina tivesse sido incluída, de fato, nos currículos escolares. Além disso, regulamentou a fiscalização federal, para assegurar que a uniformização seguida por todos os estabelecimentos (provinciais e particulares) de acordo com a equiparação ao Ginásio Nacional fosse seguida, determinando uma radical centralização da administração federal sobre a educação, o que contrariava os princípios federalistas da constituição de 1891.

Em resposta à reforma Epitácio Pessoa, uma nova reforma, de autoria do então ministro Rivadávia Correa – Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental -, é instituída como reparação aos excessos de centralidade da reforma anterior, assegurando ampla autonomia para as províncias regularem o ensino secundário. Além disso, houve maior flexibilização com a retirada da obrigatoriedade de equiparação ao Ginásio Nacional. Porém, essa reforma foi considerada avançada demais e acabou por não ter suas ideias amadurecidas, de forma que a autonomia do ensino permaneceu relativa, demonstrando a luta ideológica existente, na República Velha, entre os centralizadores mais conservadores e os descentralizadores mais radicais. Em 1915, a Reforma Maximiliano redefine o Ginásio Nacional como parâmetro a ser seguido por todos os ginásios provinciais, comprovando a adoção de uma postura de semi-oficialização do ensino. (PERES, 1973)

Lentamente, a Sociologia começa a ocupar espaço nos currículos da escola secundária e do ensino superior, como é ressaltado nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) (documento oficial do governo federal que orienta sobre o ensino das disciplinas do ensino básico),

sendo praticado o seu ensino [da Sociologia] de um modo geral por advogados, médicos e militares, assumindo os mais variados matizes, à

esquerda ou à direita, servido desde sempre para justificar o papel transformador ou conservador da educação, conforme o contexto, os homens, os interesses (BRASIL, 2006, p. 101).

A partir da década de 1920, o ensino das ciências sociais era incentivado pelas elites com o intuito de formar lideranças e criar soluções racionais e pacíficas para resolver os problemas sociais brasileiros, prevenindo-se assim as “convulsões sociais”. Dessa forma, o ensino de Sociologia durante as primeiras décadas do século XX voltava-se para a formação de uma elite dirigente que precisaria aprender a lidar com os desafios impostos com as transformações pelas quais vinha passando o Brasil, de forma que as novas lideranças precisavam compreender a totalidade desse processo e encontrar o caminho para a efetiva modernização do país. A educação, portanto, acabou servindo também à rede de relações que pretendiam modificar a sociedade brasileira com um projeto modernizador do país. Conforme nos esclarece Lahuerta (1997), professor e pesquisador da Universidade Estadual Paulista (UNESP), ao tratar do papel da intelectualidade naquele momento,

os anos 20 são de mudanças. Também são simbólicos na história política e cultural brasileira, por inaugurarem a gênese do Brasil Moderno, com a introdução de procedimentos, hábitos, ângulos de visão, diagnósticos que orientaram e mobilizaram várias gerações. (LAHUERTA, 1997, p. 93).

Nos primeiros programas, datados do início da década de 1920, de Sociologia para o ensino secundário do Colégio Pedro II, fica claro o caráter da sociologia como uma ciência ainda em constituição no Brasil, demonstrado nas dificuldades encontradas à aplicabilidade tanto da nova disciplina, como da nova ciência. Como nos esclarece Guelfi (2007) em artigo baseado em sua dissertação de mestrado, com relação aos conteúdos listados para a Sociologia,

[...] havia uma preocupação em ratificar a Sociologia como uma ciência específica, no tema denominado *Sociologia Theorica*. Mas, ao mesmo tempo, houve um predomínio dos conteúdos de História, na listagem que organiza o tema *Fontes históricas da Sociologia*. Buscando identificar a especificidade da Sociologia, verificam-se, nos manuais didáticos da década de 1930 [...] as dificuldades existentes em conceituar o que é, qual o seu objeto de estudo e metodologia de pesquisa. (GUELF, 2007, p. 16. Grifos da autora)

É consenso que foi na década de 1920, momento em que se deu a crise da república oligárquica, que surgiu um novo ângulo para se pensar o Brasil, pois foi nesse período que houve a explosão da decepção quanto à possibilidade da República realizar o ideal de uma sociedade nova (LAHUERTA, 1997). A partir de então, os intelectuais do Brasil passaram a incentivar a inserção da Sociologia como disciplina do ensino secundário, dentro de um contexto do início das mudanças socioculturais que se configuravam e visavam um projeto modernizador da sociedade e do Estado brasileiro, no qual o ensino da disciplina viria a ocupar um lugar privilegiado (SARANDY, 2007). E essa necessidade de ser moderno, mostrava que, no âmbito do real, ainda não o éramos, a ciência ainda não coordenava a nossa realidade; havia sim a expectativa, mas naquele momento ainda não era real. Portanto, ao longo dos anos 30 vai prevalecer o tema da organização nacional entre os intelectuais, de forma que estes vão monopolizar a razão de forma ativa, heroica, tudo em nome do bem comum. Havia, portanto, um “frenesi pedagógico” cuja pretensão era reformar a sociedade através da educação pela formação de técnicos e renovação das elites (LAHUERTA, 1997).

O modelo de ensino secundário que vinha sendo apresentado até então, tratado com pouco interesse pelo governo e voltado à formação de elites, praticamente existindo somente na Capital Federal, passa a ser criticado, sobretudo com o surgimento do movimento da Escola Nova, sob os auspícios da nascente intelectualidade brasileira, com destaque para a atuação de Fernando de Azevedo.

Nesse contexto, a Sociologia volta a figurar como disciplina do ensino secundário em 1925, através de uma nova reforma educacional, Reforma Rocha Vaz, que trazia novamente a preocupação com o caráter formativos dos adolescentes. “Por isso uma das principais inovações estabelecidas pelo Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925 é a adoção do regime seriado de seis anos, no qual, a matrícula numa série era condicionada a aprovação na série anterior.” (SANTOS, 2002, p. 30). Desse modo, o ensino secundário adotava um caráter mais geral e científico, sem preocupações com uma formação especializada, ao abolir a divisão do curso em ciclos, rompendo com a ideia de educação secundária estritamente propedêutica (preparatória para o ensino superior).

A Sociologia tornou-se, então, disciplina obrigatória do 6º ano juntamente com História da Filosofia, Literatura Brasileira e Literatura das Línguas Latinas; porém essa série não era obrigatória para aqueles que queriam prestar os exames vestibulares, pois para obter o certificado de conclusão dos estudos bastava cursar até o 5º ano. A

formação de seis anos destinava-se àqueles alunos que quisessem tirar o título de “Bacharel em Ciências e Letras”. Dada a obrigatoriedade da referida disciplina no secundário, ainda em 1925, Delgado de Carvalho – um dos maiores difusores da sociologia no Brasil na década de 1930 – realiza uma reforma no Colégio Pedro II, de acordo com uma proposta de Fernando de Azevedo, e institui a oferta da Sociologia aos alunos da escola federal. Em 1928 torna-se disciplina obrigatória também nos cursos normais (voltados à formação de professores primários) no Rio de Janeiro (então Distrito Federal), e em Pernambuco – neste último estado sob o auspício de Gilberto Freire. A importância da ação desses intelectuais para a institucionalização das ciências sociais via o ensino da sociologia no ensino básico é explicitada por Nascimento (2010) em sua tese de doutorado:

Tais reformadores – ao instituírem a educação enquanto uma prioridade para a organização da nação – passaram a valorizar a Sociologia como seu alicerce científico. Nesta perspectiva, suas reformas – ao introduzirem a Sociologia como matéria complementar, nas escolas normais e no ensino secundário – colaboraram para a inserção desta disciplina, e, posteriormente, para seu desenvolvimento no ensino universitário como um campo especializado. (NASCIMENTO, 2010, p. 41)

Os estudos sociológicos do país, idealizados por esses intelectuais, tinham a intenção de contribuir para a elaboração de soluções para os problemas sociais emergentes, detectados por meio de pesquisas. No programa de estudo do Colégio Pedro II (seguido pelos ginásios/colégios do país), “predominaram conteúdos contemporâneos à época, identificando-se uma preocupação com os problemas nacionais. Mas, uma preocupação que envolvia, não apenas as reflexões sobre os problemas, mas prioridades e ações para enfrentá-los.” (GUELFY, 2007, p. 19). Através desses conteúdos, os valores que deveriam ser implantados em uma sociedade que buscava o progresso social, eram passados às novas gerações através da educação formal, conferindo à Sociologia enquanto disciplina do ensino secundário, uma função social específica. “Naquele processo histórico, tanto o ensino secundário quanto a Sociologia como disciplina escolar constituíram, ao mesmo tempo, *mecanismos de controle* dos interesses conservadores e *símbolos da ‘modernidade nacional’*” (GUELFY, 2007, p. 29, grifos do autor).

Fernandes (1977) ressalta que, a partir da década de 1930, o ponto de vista sociológico no Brasil começou a ser entendido com mais clareza e aplicado com crescente precisão científica, de forma que os focos da análise sociológica se ampliaram e a Sociologia passou a se integrar como disciplina científica institucionalizada nos

sistemas de ensino e pesquisa. Enquanto atividade autônoma e voltada para o conhecimento sistemático e metódico da sociedade, a sociologia se destaca a partir dessa mesma década, com a fundação da Universidade de São Paulo e o consequente aumento da produção científica. A educação era percebida como importante ferramenta frente aos desafios impostos pela realidade, sendo no campo educacional a consolidação teórica da sociologia, levando as ciências sociais a conquistarem seu lugar definitivo dentro do sistema sociocultural brasileiro. Era imprescindível o ensino da Sociologia para a formação de sociólogos profissionais e quadros de intelectuais preparados para instituir e fortalecer as ciências sociais no Brasil.

O interesse pela sociologia deu-se nesse momento, segundo a professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Simone Meucci (2000, 2007), a partir de um movimento realista: buscava-se conhecer a realidade do país. Tal pensamento baseava-se da descrença com a república devido à sua crise ao longo da década de 1920, a partir da qual surgiu a interpretação de que não havia aqui progresso social e político devido à existência de uma cisão entre a sociedade e o Estado, entre aquilo que ditavam as leis e o que ocorria de fato. O Estado, na teoria, seria liberal, porém na prática a sociedade ainda sofria com um sistema autoritário e patriarcal (LAHUERTA, 1997).

Era preciso, então, conhecer a realidade social, já que não havia essa correspondência entre o Estado e a sociedade, e a sociologia, ao contrário do conhecimento enciclopédico dos juristas, poderia ser o caminho para se obter um conhecimento da realidade, pois o saber sociológico seria produzido a partir da observação dos fatos.

Assim se imaginava uma conciliação entre as ideias e os fatos, entre as leis e o processo social, entre Estado e Sociedade. A sociologia era, pois, compreendida como uma novidade na vida intelectual que contrastava com o idealismo imobilista da perspectiva jurídica. (MEUCCI, 2007, p.47)

Esperava-se da sociologia um compromisso com a realidade e a transformação social; como bem explicitou o grande escritor modernista Mário de Andrade, em aparente crítica a essa visão “redentora” das ciências sociais, a Sociologia era vista como “a arte de salvar rapidamente o Brasil”. (ANDRADE, 1972, p. 41).

Até então, o ensino Secundário assumia um *ethos* elitista, bacharelesco, voltado à formação da elite que governaria o país. Porém, com a Revolução de 1930 e uma nova configuração político-econômica, baseada na centralização e no desenvolvimentismo,

emergiram novas demandas para a educação básica. Nesse contexto, realiza-se a primeira reforma educacional brasileira em âmbito nacional, a qual determinava a Sociologia como disciplina obrigatória nos anos finais do ensino secundário, em todas as áreas de formação daquele nível de ensino.

Em 1931, essa nova reforma do ensino secundário é colocada em prática, dentro do novo contexto político centralizador ocasionado com a Revolução de 1930, na primeira fase do período da história nacional denominada “Era Vargas”. O então ministro da educação e saúde Francisco Campos coordenou modificações na educação que abrangeriam, pela primeira vez, todo o país⁹. Santos nos lembra que

durante o período anterior, na época da denominada República Velha, em função da Constituição de 1891, as reformas educacionais somente podiam atingir o sistema de ensino do Distrito Federal. Para as demais unidades da federação, elas apenas serviam como modelo. (SANTOS, 2002, p. 31)

A Reforma Francisco Campos concretizou os debates iniciados na década de 1920, reorganizando a estrutura do currículo, resgatando os projetos inconclusos das reformas Benjamin Constant e Rocha Vaz, estabelecendo a seriação dos estudos abrangendo todo o país, a frequência obrigatória e a divisão do ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, com objetivo de oferecer uma formação básica ao educando; e um complementar, de dois anos, dividido em três opções distintas de preparação para o ingresso no ensino superior – uma voltada à área do direito, outra à de ciências médicas e uma terceira à engenharia e arquitetura. (SANTOS, 2002). O governo centralizador e nacionalista permitia assim, a consolidação de um ensino secundário devidamente organizado.

Essa reforma insere-se no contexto da perspectiva dos intelectuais da época de se criar uma cultura nacional, pautada pelo Estado, cuja realização seria de responsabilidade daqueles. Desse modo, a radicalidade presente entre os intelectuais na década de 1920 foi canalizada para a dimensão pedagógica, devido à importância que a atividade escolar apresentava para eles. Não existiam outros espaços para que se pudesse disseminar esse projeto de uma cultura nacional balizada pelo Estado, de forma que “a ampliação do aparato estatal tenha [encontrado] na área educacional um espaço

⁹ Até então, todas as reformas educacionais que haviam sido realizadas deveriam ser seguidas, obrigatoriamente, apenas pelo Distrito Federal (então Rio de Janeiro). As demais partes da Federação possuíam autonomia para decidir se adequariam seus colégios ou não às mudanças empreendidas.

privilegiado para a formação do consenso e para o desenvolvimento do projeto estadonovista.” (LAHUERTA, 1997, p.107).

Essa nova configuração da educação nacional mantinha uma interface com as ideias da Escola Nova, cujo movimento de renovação pedagógica impulsionou as análises sociológicas na educação e incentivou a introdução das ciências sociais nos currículos das escolas do ensino secundário, através de reformas orientadas por essa corrente educacional. Os escolanovistas acreditavam ser necessária uma modernização do ensino secundário, portando um discurso liberal e vanguardista que defendia uma finalidade educativa que realmente formasse o educando, através de um currículo mais científico. Os cientistas sociais vinculados a Escola Nova, “buscaram na Sociologia os fundamentos científicos para a elaboração de reformas e programas de política educacional.” (JINKINGS, 2007, p. 118) Os intelectuais idealizadores desse movimento, dentre os quais se destaca Fernando de Azevedo, envolveram-se com a educação na teoria e na prática, de forma que muitos deles participaram da definição de políticas educacionais, acreditando na educação como forma de transformação social.

Os escolanovistas consideravam o problema educacional do país como o grande problema da nação, de forma que, se esse “problema” fosse resolvido, todas as outras questões problemáticas do país, poderiam ser resolvidas. Consideravam falha a política educacional republicana, e em seu Manifesto (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932), são taxativos em sua avaliação:

[...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...] (O MANIFESTO DOS PIONEIROS EDUCAÇÃO NOVA, 1932, APUD ARAÚJO, 2006, p. 2-3).

Havia o ideário de uma educação voltada à formação de uma nação moderna e industrializada, estando o progresso e a evolução da nação associados à ideia de uma

educação progressista de qualidade. Um bom desenvolvimento intelectual dos estudantes seria fundamental para que se promovesse a industrialização e o desenvolvimento econômico, e a universidade seria responsável pela formação das elites condutoras desse processo. Porém, para que se pudesse alcançar uma boa formação universitária, era preciso que houvesse um bom ensino secundário, que se mostrasse formativo e não apenas aquisitivo e decorativo.

Nesse sentido, Azevedo acreditava serem necessárias mudanças imperiosas no ensino secundário, começando pela formação dos seus professores, ainda arraigados na tradição brasileira de autodidatismo que provinha das escolas de advocacia, medicina e engenharia (EVANGELISTA, 2001a), ou seja, não havia uma política educacional de formação de professores secundários, estes eram formados pela escola normal (que não correspondia ao ensino superior) e adequavam-se para o ensino de acordo com suas capacidades individuais. “Os professores requeridos pela sociedade não existiam e precisavam ser formados eivados do ‘espírito de renovação’, do sentimento de artífices da ‘consciência comum’ - alma da nação - e de ‘ativo fermento’ da unidade nacional”. (EVANGELISTA, 2001b, p. 250).

Os professores formados deveriam capacitar-se para formar bons quadros para a elite dirigente do país, dentro da noção de preservação do bem comum, ao mesmo tempo em que se educaria uma população que pudesse se conscientizar de seus direitos. Nesse contexto, “com a participação desses atores sociais se produziria a ciência nacional e se efetivaria a democracia no Brasil” (NASCIMENTO, 2010, p. 163).

As ideias acerca da formação do professor começaram a ser elaboradas por Azevedo, ainda na década de 1920, tendo se consolidado na década seguinte. Em 1926, o jornal O Estado de São Paulo, sob a coordenação desse eminente intelectual, realizou um inquérito sobre a educação nacional, no qual recolheu depoimentos de intelectuais, principalmente do Rio de Janeiro e São Paulo, sobre os problemas da educação nacional, desde o nível primário até o superior. No tocante ao ensino secundário, parte que aqui nos interessa, houve uma diversidade de opiniões sobre as diversas questões levantadas por Fernando de Azevedo, porém, houve unanimidade com relação à Universidade ser o lugar preferencial para a formação do professor secundário. Conforme nos informa Nascimento,

“nos anos de 1920 em diante, o tema da educação passou a fazer parte do debate público; os diferentes grupos que compunham a *intelligentsia*

brasileira passaram a defender na arena cultural e na política a necessidade de preparação especializada do magistério.” (NASCIMENTO, 2010,p. 162)

A partir de então, Azevedo trabalhou no amadurecimento de sua concepção educacional, reformou a instrução pública no Distrito Federal entre 1927 e 1930, e quando voltou a São Paulo, em 1933, iniciou uma reforma educacional também ali, quando ocupou o cargo de diretor do Departamento de Educação desse estado. Como nos aponta Evangelista, pesquisadora da obra de Azevedo,

entre o ano de 1926 e o de 1933 houve o amadurecimento de sua concepção educacional, manifesta no Código de Educação [Decreto n.5846, de 21 de fevereiro de 1933], que concretizou sua proposta de formação do professor em nível superior no Instituto de Educação. (EVANGELISTA, 1999, p. 5)

Desse modo, Fernando de Azevedo criava, em São Paulo, o Instituto de Educação (IE), dedicado à formação de quadros para a educação, institucionalizando a formação do professor secundário em nível universitário. Quando a USP foi criada, em 1933, incorporou o IE e os cursos que dele faziam parte, e com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) pela Universidade, dividiram-se as atribuições de formação do professor entre o Instituto e a Faculdade, de modo que a preparação docente preocupava-se tanto com as técnicas (ensinadas no IE) como com a pesquisa (desenvolvida na FFCL)¹⁰.

Dentro da nova estrutura curricular do ensino secundário que se apresentava, ratificava-se a Sociologia como disciplina obrigatória do ensino secundário, sendo que ela estaria presente no último ano do ciclo complementar, nas três áreas existentes, de forma que a referida disciplina era vista como necessária para a formação básica e continuidade dos estudos dos educandos, tendo em vista que o conteúdo da disciplina era exigido nos exames de admissão para o ensino superior. Inicialmente, a Sociologia era ministrada por advogados, médicos e militares, devido à falta de professores formados na área específica das Ciências Sociais. Porém, com o surgimento dos primeiros cursos superiores voltados para a área em 1933 e 1934¹¹, e do IE da USP,

¹⁰ Maiores informações sobre o IE e Fernando de Azevedo, consultar Evangelista (1999, 2001a e 2001b) e Nascimento (2011).

¹¹ Nesses anos, “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.”(BRASIL, 2006, p.102)

começaram a se formar os primeiros professores, de fato especializados, no ensino das ciências sociais.

Nesse contexto, houve o aparecimento de uma grande quantidade de material didático de Sociologia, considerando o processo de institucionalização dessa disciplina nos currículos escolares brasileiros. Pretendia-se, com o ensino de Sociologia, fazer com que os educandos compreendessem a realidade do país. Para tanto foi preciso haver

um complexo de esforços dedicados à formação dos primeiros portadores do conhecimento sociológico, à consagração das questões, obras e autores fundamentais para a disciplina nova e à formação de uma dinâmica de produção e divulgação das pesquisas e teorias sociológicas no Brasil. Evidentemente o aparecimento dos manuais de sociologia fazia parte deste fenômeno de mobilização para a *rotinização* do conhecimento sociológico no Brasil. (MEUCCI, 2000, p. 33).

Os autores desses manuais declaravam a importância de se relacionar a sociologia com a realidade social, entendendo-a como uma ciência que se interessava não apenas pelas ideias, mas também pelos fatos. Apesar disso, suas obras ainda traziam uma tradição livresca, presa a conceitos e definições abstratas, que não conseguiam estabelecer essa relação entre a realidade e a teoria sociológica. Para isso, colaboravam os programas oficiais de ensino, cuja estrutura não auxiliava para que se pudesse realizar nexos com a vida social. Além disso, não havia ainda uma sistematização de pesquisa sobre a realidade nacional, tendo em vista que os primeiros cursos superiores de ciências sociais ainda estavam sendo criados.

Essa precariedade do ensino, essa dificuldade dos autores dos manuais em transformar a teoria naquilo que desejavam como prática, demonstram a imensa dificuldade da institucionalização das ciências sociais naquele período. Podemos afirmar, portanto que o ensino da Sociologia enquanto disciplina foi de extrema relevância para a institucionalização das ciências sociais no Brasil, dado que incentivou a prática científica ao demandar mais pesquisas na área. Rotinizar o ensino de Sociologia contribuiu para que se procurasse mais a pesquisa nessa área do conhecimento.

A sociologia apareceu como disciplina escolar num momento em que se queria reconhecer a realidade social e constituir a nação; em que se formava uma nova percepção da sociedade, do conhecimento e do papel dos intelectuais. A rotinização do conhecimento sociológico no meio escolar

encerra estas expectativas e, ao mesmo tempo, revela as dificuldades para realizá-las. (MEUCCI, 2007, p. 54).

Assiste-se, portanto, durante as décadas de 1920 e 1930, a uma constituição, não só da Sociologia como disciplina, mas também do crescimento da demanda em torno das ciências sociais, vistas na época como instrumento para a formação da elite dirigente, e ao mesmo tempo como “método de pesquisa para a compreensão do real e transformação da sociedade brasileira”. (ANDRADE, 2003, p.21). As ciências sociais estavam diretamente envolvidas no projeto de construção de uma nação moderna, condizente com os avanços da industrialização e urbanização do país, projeto esse sempre balizado pelo Estado.

2.2 - De 1942 até 1961 – Da Reforma Capanema à primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A partir de 1935 a crise política instaurada após a Intentona Comunista leva o governo Vargas a adotar uma postura extremamente repressiva no Estado, que veio acompanhado de um componente ideológico forte, influenciando a dimensão doutrinária do setor educacional. Durante a República Velha, o Estado limitava-se a fiscalizar e regular os estabelecimentos de ensino, mas não interferia nas orientações pedagógicas. Naquele momento essa situação modifica-se, a ideologia dominante anticomunista coloca-se como questão central na organização pedagógica do ensino como forma de defender o Estado da ameaça comunista. (ROCHA, 2000).

Em 1937, com o golpe de Estado de Getúlio Vargas e a consequente instauração do Estado Novo, os ministros, assim como o próprio presidente, passaram a ter autorização para agir livremente, sem o controle do legislativo. É nesse contexto que se inicia uma nova reforma educacional – a reforma do então novo ministro da Educação, Gustavo Capanema.

A reforma Capanema pode ser entendida como uma reação ideológica à Reforma do Ministro da Educação anterior, Francisco Campos, cuja estrutura apontava para uma formação de cunho mais científico, dentro do contexto de modernização do país. A nova reforma de ensino também pode ser entendida, portanto, como a negação de um currículo laicizado e voltado para a formação científica, tendo sido influenciada

pela Igreja Católica através de contato com o líder intelectual da Igreja, Alceu Amoroso Lima, que possuía uma lista de medidas a serem tomadas para que novamente a religião católica ganhasse espaço no campo educacional. No contexto da época – período de polarização ideológica – a educação era vista como uma forma de controle do poder ideológico sobre a população. Dessa forma, era essencial ao Estado forte de cunho fascista que se instalara no país, centralizar no governo federal o controle da educação, aproveitando a educação para auxiliar no combate às ideias comunistas.

Uma das consequências dessa nova orientação para a política educacional foi a extinção do Instituto de Educação da USP em 1938, em uma clara retaliação às ideias de Fernando de Azevedo. Pode-se pensar que, uma vez centralizado o governo em uma ditadura, este resolveu reagir ao fortalecimento do grupo de intelectuais paulistas, que ao ver seu estado perder o poder político no início da década de 1930, vinha se fortalecendo no âmbito da cultura e da educação. Antes que esse projeto pudesse se consolidar – considerando que Azevedo integrava esse grupo paulista, inclusive havia trabalhado com o jornal O Estado de São Paulo (símbolo da intelectualidade paulista), e que seu projeto era de uma educação para a formação de elites esclarecidas – fica clara a relação do fim do IE da USP com o novo direcionamento político-ideológico advindo do Estado Novo, de forma que “[...] o encerramento da experiência do IEUSP indicou a intenção do Estado, naquele momento, de ‘esvaziar e submeter os projetos que se diferenciavam da diretriz política’ que vinha dando à educação”. (EVANGELISTA, 1999, p. 10,).

Considerando-se a influência da igreja católica (através de Alceu Amoroso Lima, importante intelectual da igreja católica à época) nas políticas educacionais do Estado Novo, pode-se pensar que o encerramento do Instituto de Educação, além de ter sido uma retaliação política a Azevedo e ao grupo de intelectuais paulistas, foi também uma forma de subtrair desse pensador o *locus* de onde ele difundia seu ideal de educação laica e renovadora.

O fechamento do Instituto e a concomitante transferência de suas atribuições à FFCL, sob a direção de um católico – Alexandre Corrêa -, poderia garantir a difusão da moral cristã, como também um mercado que se afigurava fugidio diante da defesa da escola pública, gratuita e laica. (EVANGELISTA, 1999, p. 11)

Para concretizar sua reforma, Capanema aproveitou, da reforma Francisco Campos, o formato das instituições de ensino: permanecia a estrutura de dois ciclos para o ensino secundário: o primeiro de formação mais geral – o ginásio com duração de quatro anos; e um segundo, complementar, mais específico para uma formação mais científica ou mais clássica – o colegial, com duração de três anos. A separação entre o ensino secundário comum e o profissionalizante se manteve, de forma que este segundo era direcionado para alunos de origem social mais simples, enquanto o primeiro era destinado à uma elite privilegiada.

A educação seria atribuída de acordo com a divisão de papéis sociais, já estabelecida pela ordem social vigente, tendo em vista a divisão do ensino entre “aqueles que iriam pensar”- que iriam para o ensino secundário, e “os que iriam trabalhar” – alunos que fariam o curso técnico. Para garantir essa divisão, era necessário passar por um exame de admissão para ingressar no ensino secundário, sendo este a única porta de acesso ao ensino superior. Aos que não passassem no exame restava profissionalizar-se no ensino técnico, sem pretensões de um curso superior. A formação do secundário era mais humanística do que técnica, com foco na religiosidade, na moral e no fortalecimento das línguas; justamente porque se pretendia formar indivíduos para a elite dirigente do país, prontos a propagar a ordem então vigente, e que conduzisse as massas dentro da ideia de nacionalismo exacerbado. (SCHWARTZMAN *et al.*, 1984)

Assim, a partir de 1942, uma nova legislação passava a ditar as diretrizes educacionais no país, retomando a ideia de um currículo voltado à formação humanística clássica do educando, de forma que disciplinas atreladas à modernidade, como Psicologia e Sociologia, foram retiradas do ensino secundário regular. A Sociologia permaneceu como matéria obrigatória apenas no currículo das escolas normais, destinadas à formação de professores primários. Sobre essa questão, comenta Lennert citando Costa Pinto (1949, APUD LENNERT, 2009), na sua dissertação de mestrado:

A exclusão da Sociologia dos currículos com a reforma Capanema [1942], durante o Estado Novo – fase ditatorial de Getúlio Vargas – foi reforçada pelo caráter ideológico que assumiu a educação. [...] O Estado Novo contava com aparelhos de repressão e de propaganda muito estruturados, e a escola inseria-se nesse aparato repressivo e ideológico. (LENNERT, 2009, p.29).

Inicia-se na história da Sociologia enquanto disciplina do ensino secundário (segundo grau ou médio) um período de relativa intermitência, em que a disciplina não era obrigatória na grade curricular, embora fosse oferecida como optativa em algumas modalidades do ensino médio (curso normal, por exemplo). Segundo Meucci (2007), essa exclusão da Sociologia do currículo escolar não passou despercebida pelos intelectuais que consolidavam suas pesquisas naquele momento, de modo que

a exclusão da disciplina na formação geral dos estudantes de nível secundário resultou num debate intenso que envolveu os primeiros cientistas especializados na área que então se tornavam notórios, entre os quais Florestan Fernandes [1955], Costa Pinto [1949] e Antonio Candido [1949]. (MEUCCI, 2007, p.35)

Durante a década de 1950, houve um grande avanço nos estudos sociológicos no Brasil, predominando os conteúdos contemporâneos à época, relacionados aos problemas nacionais e envolvendo a reflexão sobre estes, bem como a preocupação em desenvolver ações para enfrentá-los. Dessa forma, as pesquisas sociológicas permitiriam pensar as soluções necessárias para resolver os problemas sociais (GUELFY, 2007) e transformar a realidade brasileira, auxiliando o bem-estar da sociedade. A educação passa, nesse contexto, a ser considerada como um fator de mudança social.

Pode-se afirmar que, juntamente com o ensino, a disciplinarização da Sociologia co-determinou uma profissionalização dessa ciência. “A sociedade reclamava soluções, e a estrutura universitária imbuía-se de um papel formador, criador dos novos profissionais emergentes. A ciência do social vinha ocupar o lugar do saber diletante, literário, subjetivo, imprevisível, portanto.” (BIRMAN; BOMENY, 1991, p. 11).

Com o fim do Estado Novo e a redemocratização do país, abriu-se novamente espaço para discutir-se a reinserção da Sociologia nos currículos nas escolas de nível médio. O debate acerca do ensino da disciplina no ensino secundário ganhou força, com a realização da comunicação de Florestan Fernandes¹², em 1954 no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em defesa do ensino da Sociologia, não somente como um estímulo profissional para os cientistas sociais, mas também como uma forma de difundir os conhecimentos sociológicos e atingir as funções que a ciência deve desempenhar na educação dos jovens (COAN, 2006). Florestan Fernandes foi, nessa época, grande defensor da educação pública de qualidade, participando ativamente das

¹² O título da comunicação é “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira” e pode ser consultada no livro *A Sociologia no Brasil*, do mesmo autor. (1977)

discussões que ensejaram a construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que atravessaram toda a década de 1950.

Toda a trajetória de Florestan Fernandes está marcada pela preocupação que o sociólogo tinha com a educação, sendo defensor da causa educacional enquanto professor, intelectual, parlamentar (nas décadas de 1980 e 1990) e também seu fugaz divulgador. Desde a época da conclusão do seu mestrado, quando deixava de ser apenas um aprendiz para se tornar um sociólogo maduro, Fernandes já se interessava pelos assuntos da educação nacional, fato comprovado com a publicação, no *Jornal de São Paulo* em 1946, de um artigo que versava sobre o atraso educacional brasileiro, apropriando-se de um conceito caro a Fernando de Azevedo, de “demora cultural”, para explicar as deficiências que permeavam o sistema educacional brasileiro.

Sua atuação se torna mais imperativa quando inicia a Campanha pela Defesa da Escola Pública, na qual se manifestava contra o teor apresentado na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), propondo um modelo de educação democrático e de qualidade, enfatizando a importância da defesa da escola pública. Existia a esperança de que a LDB pudesse iniciar uma nova era na situação educacional do país, fornecendo as bases para a reorganização dos ensinos primário, médio e superior e talvez a solução para os problemas educacionais mais graves do país. Mas não foi o que se viu, de forma que o projeto de lei aprovado causou indignação, dando início à Campanha. *A priori* estava em discussão um projeto educacional que contou com a colaboração de educadores e que possuía a simpatia da opinião pública, de forma que o anteprojeto, enviado em 1948, elaborado pelo Ministro da Educação, tinha a participação de especialistas no assunto. Porém, enquanto tramitava esse projeto e os educadores faziam de tudo para que o mesmo seguisse em frente, formou-se uma “conspiração retrógrada” dos proprietários das escolas privadas e mantenedores das instituições confessionais católicas, cuja coalizão minou com rapidez a resistência dos homens públicos e instituições políticas. Foi oferecido um novo projeto, em 1958, de caráter privatista, que acabou por predominar na Câmara dos Deputados. “Por fim, toda a consciência democrática da nação pôde estarrecer-se com o que se fizera. Vingara um projeto educacional retrógrado, reacionário e ineficiente, que nos expunha a uma marcha na direção do passado na ordem de três quartos de século.” (FERNANDES, 1966, p. 347).

Estudantes secundaristas e das escolas superiores se revoltaram e atacaram os desacertos da Câmara dos deputados, trazendo para o debate professores, intelectuais e líderes operários. Desse movimento de opiniões, nasceu a I Convenção Estadual da

Defesa da Escola Pública, onde se iniciou formalmente a Campanha pela Defesa da Escola Pública em São Paulo, que se espalhou depois por todo o Brasil. O combate ao projeto da LDB, apresentado em 1958, não era o único objetivo da campanha, já que a crítica ao projeto de lei era pelo seu caráter retrógrado. Era preciso superá-lo, incentivando os parlamentares a uma nova tomada de decisão. A ideia não era combater cegamente a LDB, mas apontar porque as medidas combatidas eram ruins, e o que seria mais recomendável ou necessário para que se substituísse um pelo outro. Mesmo assim o projeto de 1958 foi aprovado, apesar de algumas concessões feitas às correntes progressistas, resultando o projeto em uma LDB que procurava conciliar os interesses dos defensores da escola pública com os dos setores privados da educação. Ainda assim, não se havia alcançado as expectativas dos educadores para com uma lei educacional, de forma que, segundo Florestan Fernandes, o Senado Federal, à época, demonstrara desdém à educação popular, temendo a democratização do ensino e opondo-se à expansão da rede pública de ensino. (FERNANDES, 1966)

Desse modo, mesmo com todo o esforço de Florestan, da Campanha em Defesa da Escola Pública, e outros atores sociais, aprovou-se uma Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) que, embora fosse um indício de avanço na organização educacional do país, ainda estava longe de alcançar as expectativas de uma educação democrática e progressista. Além disso, sob sua faceta conservadora, a primeira LDB não abriu espaço para a Sociologia como matéria obrigatória no ensino secundário, tendo esta permanecido apenas como facultativa nos currículos.

A função do ensino das Ciências Sociais nas escolas e universidades seria, segundo Florestan Fernandes (1977) capacitar os jovens estudantes para participarem conscientemente da vida social e política, de forma que a compreensão ampla do mundo social seria potencializada e se formaria um “novo tipo de homem”, envolvido com as questões políticas e sociais, exigido pela sociedade da época. Segundo o autor, o escopo do estudo de Sociologia deveria ser o de munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social, além de sugerir-lhe pontos de vista com os quais pudesse compreender seu tempo e normas e construir sua atividade na vida social. Esperava-se que a educação através das Ciências Sociais pudesse criar personalidades mais aptas à participação nas atividades políticas, tal como estas se configuravam dentro de um Estado moderno.

Além de Florestan Fernandes, também podemos citar Antonio Candido e Costa Pinto como integrantes do debate acerca do ensino da Sociologia na década de 1950.

Ao Contrário de Fernandes, Cândido não possuía a convicção de que a Sociologia fosse, de fato, relevante para o ensino secundário. Para o intelectual, a Sociologia seria uma matéria que deveria ser aprendida somente após assimilação dos conhecimentos de História, Geografia e Filosofia, esses sim indispensáveis à educação secundária e necessários para a compreensão da Sociologia. Conforme nos informa a Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Ileizi Silva em artigo escrito com mais duas pesquisadoras da mesma Universidade, “para Candido [1949], a sociologia estava bem colocada no curso normal, de formação para professores, mas não seria pertinente na escola secundária.” (SILVA *et al.*, 2010, p. 76).

Por outro lado, Luis A. Costa Pinto defendia o ensino de Sociologia nas escolas secundárias, como deixou claro em um Simpósio sobre ensino de Sociologia e Etnologia, realizado em 1949. Segundo o autor, a ausência da disciplina nos currículos escolares agravaria o problema da falta de cientificidade do sistema educacional brasileiro. No evento supracitado, Costa Pinto

remete-se a Ruy Barbosa, que defendia o ensino das Ciências Sociais desde as primeiras séries da escola primária, lembrando como grandes pareceristas desde o fim do império, defendiam essas disciplinas nos currículos de todos os níveis de ensino, mas que, contraditoriamente, não conseguiam consolidá-las nos currículos das reformas efetuadas. (SILVA, *e. al.*, 2010, p. 76)

Desse modo, a maioria dos artigos de Costa Pinto e outros autores que publicaram naquele período, relacionava o desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil ao desenvolvimento do sistema educacional e à inclusão da Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário. (SILVA *et al.*, 2010)

Percebe-se, portanto, que ao longo da década de 1950, houve um intenso debate sobre a educação movido por grandes nomes da intelectualidade brasileira no qual, ciência, educação e democracia, não se dissociariam do projeto modernizador da sociedade e do Estado brasileiro, no qual o ensino de Sociologia ocuparia lugar privilegiado. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) aprovada não alcançava os ideais previstos pelos intelectuais que pensavam a educação naquele momento, e embora fosse um indício de avanço na organização educacional do país, ainda estava longe de alcançar as expectativas de uma educação democrática e progressista (SAVIANI, 2001). Além disso, a primeira LDB não abriu espaço para a Sociologia como matéria obrigatória no ensino secundário, tendo esta permanecido apenas como facultativa nos currículos.

Concluo, portanto, que no período abordado, a produção das ciências sociais no Brasil foi influenciada pelas características econômicas, políticas e ideológicas daquele momento histórico, servindo, de forma instrumental através de seus temas e questões, para a realização e consolidação de um projeto histórico-nacional burguês. Elas eram reconhecidas como instrumento indispensável para a realização de um projeto de mudanças em nível nacional; aqueles que as cultuavam se viam como agentes históricos. “Produzir conhecimento, naquele contexto histórico, certamente significava contribuir para o processo de transformações e consumação de um projeto histórico” (VILLAS BOAS, 1991, p. 23). Havia uma grande variedade de temas sendo estudados na época, porém, a maioria deles tinha em comum o interesse em examinar o Estado brasileiro nas mais diversas facetas, formação no passado, instituições, poder de dominação, etc.

Na virada da década de 1950 para a década de 1960, essa institucionalização das ciências sociais, mais disciplinar, foi deixando de preocupar-se tanto com a sua dimensão pedagógica, para uma valorização mais rigorosa da pesquisa científica, de forma que aquele processo de profissionalização e utilização mais instrumental da Sociologia foi revertido, passando a pesquisa acadêmica a figurar como atividade nobre do pesquisador. Ocorria o divórcio entre pesquisa e ensino, que acabou por refletir inclusive na organização institucional das universidades (BIRMAN; BOMENY, 1991).

2.3 - De 1961 até 1982 – Passando pela ditadura.

A LDB de 1961 não realizou mudanças substanciais que pudessem melhorar a qualidade do ensino secundário ao não trazer as inovações necessárias para uma reforma educacional efetiva. Os setores progressistas defendiam uma escola que oferecesse uma alternativa de educação voltada à transformação social, uma alternativa à dominação cultural que se impunha com o avanço do capitalismo no país. (FERNANDES, 1989).

Mas a primeira LDB não se diferenciava muito da Reforma Capanema, no que tange a sua estrutura; a nova lei apenas possibilitou maior autonomia aos estados, para organizarem suas disciplinas e seus conteúdos. A Sociologia continuava sem o caráter de obrigatoriedade, figurando como optativa num rol de mais de cem optativas que poderiam ser escolhidas pelos estados. Como ressalta Santos (2002), “A oferta de Sociologia, nesse período, era mais uma possibilidade do que uma realidade.

Possibilidade essa praticamente extinta anos depois a partir a reforma educacional estabelecida pelo regime militar instalado em 1964.” (SANTOS, 2002, p.45).

No contexto do golpe de 1964, a Sociologia perde ainda mais espaço no ensino básico, pois se o regime autoritário da época não retirou de todo a Sociologia do currículo, conseguiu desarticular o debate acadêmico mobilizado sobre essa temática nas décadas anteriores. Porém, a disciplina praticamente desapareceu dos currículos devido ao caráter profissionalizante e pragmático atribuído ao currículo de segundo grau com a nova legislação educacional que vigoraria na década de 1970. Além disso, a Sociologia era vista como sinônimo de comunismo, e seu ensino seria uma forma de aliciamento político, o que perturbava profundamente as elites, sendo sua presença um indicador perigoso (RÊSES, 2007).

Com o regime militar implantado, houve um fortalecimento do poder executivo (de forma autoritária) e conseqüente reorganização do Ministério da Educação, cujas diretrizes voltaram-se para o ensino profissionalizante, que visava maior contribuição para o desenvolvimento industrial do país para, dessa forma, mantê-lo no caminho desenvolvimentista que vinha seguindo. A ideia era promover uma educação alienante, sem apreensão de um conhecimento que pudesse levar à reflexão e à crítica, mas que colaborasse com o crescimento econômico capitalista. Esse tipo de escola tomou forma com ginásios orientados para o trabalho, construídos de acordo com as exigências advindas dos Estados Unidos da América (E.U.A.), em função de acordos feitos entre bancos norte-americanos e o Ministério da Educação (MEC-USAID) para o financiamento da modernização do nosso sistema educacional, interferência essa justificada pela crise que perpassava o nível médio de ensino no Brasil na década de 1960. Dessa forma, os E.U.A. auxiliariam o desenvolvimento da educação brasileira preparando-a para a fase de expansão econômica que viria com o desenvolvimento do sistema capitalista. (NUNES, 1979).

Florestan Fernandes (1989), já na década de 1980, nos alertava para o fato de que todo o contexto de inserção e aprofundamento do Brasil no sistema capitalista global durante a ditadura militar acabou por transformar o país numa nação sem autonomia e soberania em assuntos educacionais. Os decretos forçados pela ditadura trouxeram muitas transformações negativas para a educação nacional.

No momento mesmo em que essas instituições [educacionais] estavam prestes a ganhar novas estruturas e novas funções democráticas, pela pressão dos estudantes e professores ou pela pressão concomitante dos setores mais

avançados da sociedade brasileira, a contra revolução e a ditadura introduziram tempos históricos regressivos nas normas, valores e princípios de organização das instituições educacionais. (FERNANDES, 1989, p. 14)

Além disso, o regime autoritário instaurado em 1964 teve o efeito sobre o ensino de Sociologia - como Sarandy (2007) atenta em uma nota de seu artigo¹³ - de conseguir desarticular o debate acadêmico que se desenvolveu nas três décadas anteriores acerca do ensino da disciplina, de forma que durante a ditadura militar pouco se discutiu acerca dessa temática, tendo em vista o caráter repressor do novo regime às tentativas de se desenvolver um pensamento crítico acerca da realidade.

Saviani nos esclarece que a nova situação política do país demandava algumas adequações no âmbito da educação, porém o governo não considerou a organização de uma nova LDB, apenas algumas mudanças para “ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica.” (SAVIANI, 2001, p. 21).

A primeira dessas mudanças veio na forma da lei nº5.540/68, que alterou as estruturas do ensino superior, sendo por isso conhecida como lei da Reforma Universitária de 1968, que terminou por favorecer as faculdades privadas, além de ter, novamente, estabelecido a separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado, ao criar as Faculdades de Educação e designar a elas a tarefa de formação de professores do ensino secundário.

Interessa mais a esse trabalho, ressaltar a reforma Jarbas Passarinho, Lei 5692/71, que modificou a organização educacional de nível básico, dividindo o mesmo em: 1º grau – que compreendia os oito primeiros anos de formação (obrigatório na faixa etária entre sete e quatorze anos – ensino ginásial) - e 2º grau – com duração de três anos, de caráter profissionalizante. A aprovação da referida lei foi feita pelo Congresso Nacional praticamente sem discussão, no contexto da ditadura do AI-5 e do “Milagre Econômico”, representando mais uma imposição que se revelaria em pontos negativos cada vez mais evidentes para a educação brasileira. “A reforma educacional de 1971, principalmente em função do caráter intempestivo e autoritário com que foi imposta, provocou um verdadeiro caos na educação brasileira, em geral, e no ensino de 2º grau em particular.” (PILLETI, 1988, p. 81).

¹³O Artigo “O debate acerca do ensino de sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950” (2007), trata da constituição do ensino da sociologia durante o período dessas décadas.

Uma das fortes características dessa legislação educacional foi a sua aplicação imediata, sem o respeito necessário às diferenças regionais e a flexibilidade para se adaptar ao que já estava estruturado. O novo projeto de educação para primeiro e segundo graus era voltado, não mais para o ensino verbalístico e academicizante, mas para as necessidades do desenvolvimento do país. Desse modo, priorizava-se a terminalidade dos estudos no segundo grau para que se obtivesse mão de obra especializada, já no término desse nível de ensino. (PILLETI, 1988). Essa profissionalização compulsória do 2º grau foi também uma forma de contenção da demanda para a universidade: formava-se para o trabalho e não para o ensino superior, reservado apenas para a elite dominante.

Desse modo, apesar da Reforma Universitária e da Lei Jarbas Passarinho não representarem uma nova edição de LDB, modificava-se a estrutura do ensino nacional e, como esclarece Saviani (2001, p. 21), “com isso, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis.”

O currículo do denominado segundo grau passou a ser dividido em dois núcleos: um chamado comum, que agregava as disciplinas que seriam obrigatórias em todos os cursos, determinadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e o currículo diversificado, que contaria com as disciplinas optativas listadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, que as colocariam à disposição de suas escolas. A Sociologia aparecia, com a reforma, no segundo grupo de disciplinas, ainda com o seu caráter optativo, tendo sua importância diminuída frente ao caráter de habilitação profissional da educação, que privilegiava disciplinas que levassem à prática dos conteúdos ensinados. Além, disso, foi retirada também do curso Normal, onde figurava desde 1928. (SANTOS, 2002).

Nesse contexto, em que a educação era voltada para a formação prática para o trabalho, preconizava-se o aprendizado de conteúdos que pudessem ser aplicados de forma mais imediata, fazendo com que as disciplinas que compunham as ciências humanas no currículo de segundo grau tivessem sua carga horária drasticamente reduzida, de forma que a Sociologia e a Filosofia – enquanto disciplinas voltadas à reflexão – praticamente foram excluídas da grade curricular, sendo substituídas por disciplinas de caráter ufanista que tinham por finalidade afirmar a doutrina do regime

militar, como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC)¹⁴.

Conforme ressalta a professora Maria Sylvia Bueno (1996), a respeito do ensino durante as décadas de 1970 e 1980, não se pode dizer que faltaram políticas educacionais, pois essas foram elaboradas. Ocorre que elas eram descompromissadas com a qualidade e a democratização do ensino, pois na época, não era interessante ao governo expandir democraticamente a educação à toda população – essa era a política, manter as classes mais baixas trabalhando (daí o ensino profissionalizante) para o desenvolvimento do país, e dar acesso ao ensino superior apenas àqueles “destinados” à elite e ao poder.

2.4 - De 1982 até 1996: Redemocratização, nova Constituição e nova LDB

Na virada da década de 1970 para a de 1980, assistiu-se à crise do Milagre Econômico brasileiro, que acabou revelando os seus limites para sustentar a escola profissionalizante obrigatória, devido à falta de demanda para tantos profissionais formados, além da falta de condições materiais e objetivas para a sua plena formação. (BRASIL, 2006). Ao mesmo tempo, iniciou-se, no final dos anos 70, o movimento de redemocratização do país, alavancado pela reorganização dos movimentos sociais, políticos e culturais (juntamente com o surgimento de novos), que levaria a profundas transformações socioeconômicas e políticas e à necessidade de mudanças também na educação nacional.

Como havia sido aprovada praticamente sem discussão e sem a participação dos maiores interessados no assunto, a legislação de 1971 recebera duras críticas, desde o momento da sua promulgação, por estudantes, professores, especialistas, escolas, técnicos do MEC, etc. Na década de 1980, eram poucos os que defendiam ainda a lei em sua essência, limitando-se apenas a seus criadores diretos. Nem os seus maiores entusiastas a defendiam mais, tendo em vista o fracasso que havia demonstrado. (PILLETI, 1988)

No contexto da abertura política “lenta, gradual e segura”, o governo lança uma nova lei educacional, mais flexível, Lei 7044/82 que retirou caráter compulsório do

¹⁴ Para maior aprofundamento sobre as disciplinas, consultar VAIDERGORN, José. *As moedas falsas: educação, moral e cívica*. Campinas : [s.n.], 1987.

ensino profissionalizante no segundo grau, abrindo possibilidade para a introdução de novas disciplinas optativas. Conforme nos informa Andrade, é

nesse cenário político, na perspectiva da recuperação das perdas sociais e políticas causadas pelo regime militar, que a Sociologia e a Filosofia reaparecem no cenário nacional, a partir das discussões da inclusão dessas disciplinas no currículo da formação básica do ensino médio. (ANDRADE, 2003, p.28)

Nesse momento, o interesse pelas ciências sociais voltou a crescer consideravelmente; sociólogos, antropólogos e cientistas políticos começaram a reaparecer na grande mídia e voltaram a participar ativamente de associações, partidos políticos e sindicatos. O público interessava-se cada vez mais por compreender os movimentos sociais, as instituições políticas, a questão agrária, os movimentos culturais, a questão feminina, dentro do contexto da reabertura política havendo, dessa forma, uma reaproximação entre a sociedade e as ciências sociais.

No contexto político da Nova República, tais temáticas passam a ser articuladas pelo eixo da construção da democracia e da cidadania universal. As prioridades de pesquisa ainda são os movimentos sociais, a cultura popular, a classe operária, porém, esses temas agora estavam focalizados sob o prisma de sua atuação sobre a sociedade inclusiva. (SANTOS, 2002, p. 54)

Houve diversas manifestações reivindicando a volta da Sociologia ao ensino do segundo grau, possibilidade que se apresentava aos educadores e cientistas sociais com a abertura propiciada pela nova lei. Em 1982, a oposição do governo – o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) - conseguiu diversas vitórias nas eleições para governadores estaduais, de forma que vários deles, estimulados pelas diversas manifestações em prol do retorno da Sociologia ao ensino de segundo grau, introduziram essa disciplina em algumas escolas.

Ocorreram mobilizações da categoria junto aos governos estaduais em vários Estados do Brasil. Em 1982 houve uma mobilização da categoria promovida pela Associação dos Sociólogos, que ficou conhecida como “Dia Estadual de Luta Pela Volta da Sociologia ao 2º grau”. Em Minas Gerais, precisamente em Uberlândia, a Universidade Federal incluiu a Sociologia, a Filosofia e a Literatura como disciplinas constando no vestibular [...]. (ANDRADE, 2003, p. 28)

Na década que se seguiu, vários estados tornaram a Sociologia como disciplina obrigatória novamente; porém, devido à longa permanência da mesma longe das salas de aula, não havia, durante a época citada, um programa de ensino ou um objetivo comum a ser alcançado com as aulas de Sociologia, de forma que ficava a cargo das escolas e seus professores determinarem o que seria ensinado. Alguns estados, como o caso de São Paulo (LENNERT, 2009), apressaram-se em desenvolver propostas curriculares (no caso desse estado pode-se citar uma proposta datada de 1986), porém não havia mais, como nas décadas de 1930 a 1950, aquele caráter de ensinar a Sociologia como um mecanismo de transformação social do país. Isso pode ser explicado pelo fato das Ciências Sociais terem se retraído durante a ditadura militar, de forma que não houve mais a expectativa de se ensinar uma Sociologia “redentora” dos problemas sociais. Desse modo, o ensino de Sociologia durante as décadas de 1980 e 1990, ocorreu de forma esparsa, sem que houvesse uma maior organização em torno dos seus objetivos, conteúdos e metodologias, o que se justifica pela sua então recente volta ao nível básico de ensino.

Tendo em vista que a produção das ciências sociais ficou totalmente restrita ao âmbito acadêmico-científico (devido à repressão a qualquer movimento de ordem político-social), as ciências sociais acabaram por perder sua característica instrumental – tão peculiar a elas nas décadas de 1940 e 1950 – e, apesar de terem sido requisitadas pela sociedade, no contexto da redemocratização, para explicar o que ocorria naquele momento; as ciências sociais foram se escondendo cada vez mais dentro dos muros da Academia (BIRMAN; BOMENY, 1991). Nesse sentido, também houve um aprofundamento da ruptura entre os campos acadêmico-científico e escolar, pois apesar de todo o movimento pela volta da Sociologia ao ensino básico, não se observou um movimento dentro da maior parte das faculdades de Ciências Sociais em torno da valorização da licenciatura e da formação de professores, bem como da pesquisa sobre o “ensino de Sociologia no ensino médio”.

Esse contexto das ciências sociais na virada da década de 1980 para 1990 é bem colocada por Roque de Barros Laraia (1991), quanto este afirma que há pouco em comum nos objetivos dos cursos de ciências sociais dos anos 40 e 50 com relação aos atuais. Relata esse autor, que há muito os cursos de graduação em ciências sociais não se preocupam com a formação de licenciados para o segundo grau, sendo aqueles poucos que escolhem esse caminho, estigmatizados e considerados incapazes, de qualidade inferior, sem coragem de enfrentar a disputa por uma vaga no magistério

superior. Haveria, atualmente, um círculo vicioso em que se ensina ciências sociais nas universidades para se formar pessoas que desenvolvam a inteligência para formar ciências sociais.

Tais fatos indicam o caráter autofágico de nossos cursos. O seu objetivo, aparentemente, é o de formar pesquisadores, mas enfatizando que esta formação somente se completa na pós-graduação. Assim o bacharelado em ciências sociais parece apenas como um estágio preparatório para a pós-graduação. E esta somente é acessível para uma minoria de formandos. (LARAIA, 1991, p. 60).

Em 1988, com a promulgação da nova Carta Constitucional, a “Constituição Cidadã”, os parlamentares configuraram as novas leis que passariam a reger um Estado novamente democrático, regulamentando diversos aspectos constitucionais, entre eles os que diziam respeito ao sistema educacional. Dessa forma, iniciou-se o desenvolvimento do trabalho cujo objetivo era desenvolver a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentro do contexto da transição dos anos 80 para os 90.

Porém, a reforma da educação no Brasil, bem como na América Latina, acabou perpassando as exigências capitalistas estabelecidas aos países emergentes de forma que a educação nacional inseriu-se dentro da sociedade global tecnológica, requerendo profundas alterações no sistema educacional associadas a demasiadas despesas. As políticas educacionais que se seguiram, nos anos de 1990, mostraram-se contraditórias, pois prometiam a extensão, qualidade e modernização do ensino, porém sempre pautadas na racionalização de recursos. (BUENO, 2000)

No estado de São Paulo, o governo Franco Montoro tentara modificar, em meados da década de 1980, a educação no estado de forma efetiva, com uma feição mais democrática e que se aproximasse mais das camadas populares, a partir de um confronto com o governo central. Porém com a mudança da secretaria de educação, os interesses políticos do PMDB e o ainda tradicional autoritarismo arraigado na cultura educacional, os planos de Montoro acabaram também por fracassar. Foi um dos poucos momentos, na recente história da educação paulista, em que houve franco apoio à expansão da escola, com políticas de valorização do ensino público, porém com medidas frágeis e de curta duração; e justamente porque iam contra a lógica central dominante acabaram sendo desmanteladas. A situação da educação no estado de São Paulo piorou, em meados da década de 1980, com o governo Quéricia, que além de não priorizar a educação, diminuiu os investimentos com o ensino, resultando numa

ampliação ainda mais precária. Com o avançar dos anos e do desenvolvimento capitalista no país, a ideia do Estado Mínimo acompanhada do descompromisso estatal – ancorada na desculpa de “um Estado falido que precisa se recuperar”- virou rotina e encerrou a possibilidade de uma expansão educacional de qualidade no estado de São Paulo, contradizendo os dispositivos constitucionais da época (em que se discutia a constituinte de 1988), que pretendiam incorporar o segundo grau à escolarização básica. (BUENO, 1996; 2000).

Dentro desse contexto, foi aprovada em 1996 a nova LDB¹⁵, Lei nº 9394/96 que dentre outras mudanças, alterou a divisão do sistema educacional, suprimindo as expressões de “1º grau” e “2º grau”, que passariam a fazer parte da educação básica nacional. Desse modo, a educação nacional passou a ser dividida entre dois níveis: a educação básica, que abrange o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e a educação superior. O ensino fundamental passa a ser obrigatório, de forma que o Estado responsabiliza-se pela matrícula de todas as crianças em idade escolar nesse nível de ensino; e para o ensino médio há a perspectiva de, gradualmente, se estender essa obrigatoriedade, demonstrando avanço na lei, no que diz respeito ao compromisso do Estado em garantir o acesso à educação básica.

O artigo 35 da Lei, nos seus incisos II e III (BRASIL, 1996) deixa clara a dimensão humana da formação do aluno no Ensino Médio, onde deve ocorrer a formação cidadã e ética, além do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, metas específicas da Sociologia e da Filosofia, ainda que não se restrinjam somente a elas. (BARBOSA *et al.*, 2007).

Portanto, a LDB 9394/96 parecia chegar para estabelecer, definitivamente, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, agora no Ensino Médio, ao determinar, no artigo 36, §1º, inciso III da referida Lei, que “[ao final do ensino médio o educando deve demonstrar] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Em um primeiro momento, analisando o inciso, pode-se perceber a intenção do ensino da Sociologia e da Filosofia no ensino médio. Porém, ao ser lido mais atentamente, fica claro que o texto foi redigido de forma que se abrisse a várias interpretações. O artigo fala da obrigatoriedade dos alunos saírem do ensino médio dominando os conhecimentos filosóficos e sociológicos, mas não aborda a criação das

¹⁵ O processo de elaboração e tramitação da LDB é analisado detalhadamente no primeiro capítulo deste trabalho.

disciplinas necessárias à assimilação desses conhecimentos, ou seja, a forma como esse aprendizado acontecerá. Em consequência disso, houve uma série de interpretações do artigo que levaram a Sociologia a figurar como uma disciplina optativa ou de caráter interdisciplinar, ou seja, a ser tratada juntamente com outras matérias já estabelecidas.

2.5 – De 1996 até os dias atuais – a volta da Sociologia ao ensino médio

Como a Lei de Diretrizes e Bases não é autoaplicável, ou seja, ela depende de leis complementares ou resoluções para ser regulamentada, em 1998 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação regulamentou a LDB através das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio¹⁶ (DCNEM, parecer CNE/CEB 15/98 e resolução CNE/CEB 03/98), que trouxe à luz a interpretação dos artigos 35 e 36 da referida Lei (que tratam do ensino da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio) alterando o sentido do ensino de Sociologia, invertendo as expectativas que haviam se formado em torno do mesmo. Se por um lado a resolução ressalta, no seu artigo 3º, a necessidade de coerência com os princípios estéticos, políticos e éticos na formação do estudante, por outro, no artigo 10º, ao determinar a base nacional comum dos currículos de ensino

é omissa a respeito da obrigatoriedade da Filosofia da Sociologia na matriz curricular, admitindo para tais conteúdos um *‘tratamento interdisciplinar e contextualizado’*. O Conselho Nacional, portanto, interpretou tratar-se de referência a *‘tema transversal’*, podendo ser abordado em qualquer disciplina já existente na grade curricular, não sendo, necessário que Filosofia e Sociologia fossem instituídas como disciplinas. (BARBOSA *et. al*, 2007, p.6. Grifos dos autores.).

Dessa forma, ao invés de afirmar a Sociologia e a Filosofia como matérias obrigatórias no ensino médio, a resolução citada lhes tirou a obrigatoriedade para que seus conteúdos fossem trabalhados de forma interdisciplinar pelas outras disciplinas tradicionais do currículo. A partir desse fato, inicia-se um grande esforço por parte dos defensores do ensino de Sociologia e Filosofia, para obter o retorno da obrigatoriedade do ensino dessas disciplinas na grade curricular do ensino médio. Dentre esses defensores cabe citar alguns atores relevantes como o Sindicato dos Sociólogos do

¹⁶ A questão da Sociologia nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são tratados com mais detalhes no primeiro capítulo deste trabalho.

estado de São Paulo (SINSESP), a Associação de Sociólogos do mesmo estado, a Associação dos Profissionais de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ, recém-criada à época), o IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), bem como outros sindicatos, associações, partidos políticos, pesquisadores e professores de vários estados do país.

Em alguns estados, só à força de muita mobilização conseguiu-se manter a interpretação original de obrigatoriedade; noutros, a disciplina acabou perdendo espaço para Língua Portuguesa, Matemática ou História e Geografia, ou mesmo Ciências. A partir de então, começou uma campanha pelo retorno da disciplina ao currículo da escola média, a par de algumas vitórias – alguns estados tornaram-na obrigatória e já fizeram concursos para professores; algumas universidades incluíram-na em seus vestibulares [...] (BRASIL, 2006, p. 103).

Apesar de algumas vitórias localizadas, muitas foram as derrotas sofridas pela Sociologia durante sua trajetória para se firmar como disciplina obrigatória. Em 2001 foi aprovado, pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, o projeto de lei do Deputado Federal Roque Zimmermann (conhecido como Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores do Paraná) – projeto de lei nº 3.178-B de 1997 – que transformaria novamente o ensino de Sociologia e Filosofia em obrigatório no Ensino Médio. Porém o projeto foi integralmente vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, seguindo a orientação do seu ministro da educação Paulo Renato de Souza. O governo alegou que a proposta resultaria em ônus para os estados, pois seria necessária a contratação de mais professores na rede de ensino, pois não haviam professores qualificados para dar conta das aulas no país inteiro, de forma que haveria carência de licenciados em alguns estados, caso houvesse aprovação da emenda. (CARVALHO, 2004).

Entretanto, a luta pela institucionalização da sociologia continuou. Coan (2006) ressalta, em sua dissertação de mestrado, a importância das “*Orientações Curriculares do Ensino Médio*” elaboradas a pedido do MEC (Ministério da Educação) em 2004 e publicadas em 2006 (sob o título de Orientações Curriculares Nacionais, no que tange ao conhecimento de Sociologia, dentro da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias), que “revela uma compreensão mais ampla sobre esse processo de inclusão da Sociologia nos currículos do ensino médio, demonstra um novo patamar de

definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de Sociologia”. (COAN, 2006, p. 54).

Tal movimentação pela institucionalização da Sociologia e da Filosofia, enquanto disciplinas autônomas do ensino médio, acabou por ganhar o apoio de parte da comunidade científica, que passou a investir na investigação do tema “Ensino de Sociologia no Ensino Médio”. Em 2005 a Sociedade Brasileira de Sociologia cria uma Comissão de Ensino para apoiar as pesquisas nesse âmbito, e no mesmo ano o XII Congresso Brasileiro de Sociologia estabeleceu um grupo de trabalho (GT) para a discussão do Ensino de Sociologia, que continua crescendo, tendo congregado no último Congresso (XV CBS - 2011) 28 artigos científicos. Nos últimos 10 anos, portanto, verifica-se um crescimento vertiginoso, tanto da reivindicação pela volta da obrigatoriedade e da institucionalização da Sociologia, como dos estudos voltados ao estudo desse fenômeno.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB 04/2006 que revogou a Resolução CNE/CEB n. 03 de 1998, restabelecendo a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Com essa alteração, ficou assegurada a presença das referidas disciplinas no Ensino Médio, de modo a ganhar mais espaço para as ciências humanas na formação do aluno.

Porém, o Estado de São Paulo considerou duvidosa essa nova resolução de 2006, de forma que não houve nesse estado, naquele ano, a adoção das duas disciplinas como parte obrigatória do currículo escolar. Através da Indicação CEE/SP nº 62/2006 desobrigava-se o estado de São Paulo a oferecer as disciplinas de Filosofia e Sociologia, alegando falta de legalidade na resolução citada, que também retiraria a autonomia dos estados organizarem seus currículos. Mais uma vez a Sociologia encontrava resistência para conseguir se firmar no Ensino Médio:

Considerando que existem dúvidas relevantes quanto à legalidade da Resolução (c.f. – Art. 36 § 1º inciso III da Lei nº 9394/96 – LDB), na medida em que interfere na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, além do tratamento não homogêneo dado às diversas formas de organização curricular adotado pelas diferentes escolas e sistemas de ensino [...] o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronuncia-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das Escolas de Ensino Médio, no âmbito de sua jurisdição, no ano de 2007 [...]. (SÃO PAULO, Indicação CEE/SP nº 62, 2006).

Finalmente, no ano de 2008, para resolver essa questão da inclusão da Sociologia no Ensino Médio, a Lei nº 11.684/08 foi aprovada para alterar diretamente a LDB 9394/96 no seu artigo 36 ao incluir, no mesmo, o inciso IV: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” e excluindo o inciso III¹⁷ do § 1º deixando clara a intenção da obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, de forma que os estados que ainda não haviam aderido ao ensino dessas matérias (São Paulo entre eles) passam a ser obrigados a oferecê-la no currículo de suas escolas, lançando um grande desafio aos estudiosos das ciências sociais, pois desde o ano letivo de 2009, os estados que ainda não possuíam a Sociologia em sua grade curricular, passaram a oferecer a disciplina nos estabelecimentos de ensino que possuem o ensino médio.

Devido à intermitência do ensino da disciplina, não existe consenso sobre o conteúdo e a metodologia que devem ser aproveitados em sala de aula. Isso pode representar um fator negativo, pois a Sociologia, se não for bem ensinada, corre o risco de perder novamente sua legitimidade, após tantas lutas para consegui-la. Por isso, coloca-se aos cientistas sociais a tarefa de elaborar conteúdos e metodologias de ensino, estimulando-se a reflexão sobre novas formas de abordar o conhecimento sociológico com jovens e adolescentes, levando-se em consideração a complexidade e os desafios que a modernidade trouxe à condição humana, de forma que os jovens possam iniciar, já no ensino médio, uma formação voltada para a liberdade plena de ação e escolha, dentro da complexa sociedade contemporânea.

Ensinar bem a Sociologia no ensino básico, de forma dinâmica, relacionando os conteúdos com a realidade dos alunos, a partir daquilo que é demandado pela ciência de referência, nos parece uma boa forma de colaborar para o enfrentamento dos desafios que se colocam à educação no século XXI. Para tanto, observar o que está sendo produzido pelas ciências sociais na contemporaneidade pode nos indicar um rico caminho a ser percorrido se transpusermos essa produção científica para a sala de aula, colaborando para que os adolescentes do ensino médio tenham a possibilidade de compreender melhor quem são individual e socialmente, e ajudando a desvendar a complexidade do mundo em que vivem.

¹⁷ “[o educando demonstre] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Esse inciso foi revogado, pois se tornou desnecessário, face à inclusão do já citado inciso IV no mesmo artigo.

Capítulo 3 – Ensinando a partir da Sociologia Contemporânea

A Sociologia, assim como a Filosofia, retomou seu lugar como disciplina obrigatória do ensino médio. Porém, ainda há muito o que percorrer para que a sociologia se consolide no rol de disciplinas, tendo em vista a sua atribulada trajetória no âmbito dos currículos. Embora o campo de estudos de Ensino de Sociologia ainda esteja restrito, ele vem crescendo, e faz-se cada vez mais urgente a produção acerca de conteúdos e metodologias, que possam auxiliar os professores a determinar o que ensinar em sala de aula. Já existe alguma literatura sobre o assunto, alguns artigos relatando experiências exitosas, além dos documentos oficiais (analisados no primeiro capítulo desse trabalho).

E é fundamental para essa análise, uma reflexão sobre o que ensinar aos adolescentes no ensino médio, pois os enfoques disciplinares podem responder às provocações da conjuntura nacional. Como nos alertam Birman e Bomeny, na introdução de uma coletânea sobre questões inerentes às ciências sociais, “em processos de viva interação, a emergência de temas estimula a produção intelectual que, por sua vez, informa a institucionalização disciplinar.” (BIRMAN; BOMENY, 1991, p.10). Ou seja, o conteúdo disciplinar deve surgir em um contexto, a partir de uma referência científica, e essa, surge de um problema, de uma demanda que é colocada pela realidade, podendo se pensar na disciplinarização como uma resposta à valorização de certos temas. Pudemos observar esse movimento durante o desenvolvimento do capítulo anterior, que nos mostrou que existe uma conexão entre a disciplinarização e o contexto cultural e político em que a ciência e a disciplina estão inseridas. (BIRMAN; BOMENY, 1991)

A bibliografia gerada sobre a questão do que ensinar atualmente nas escolas é esparsa, praticamente limitada a artigos que relatam experiências de professores, licenciandos e pesquisadores do tema. Estes, por sua vez, estão marcados por uma linearidade (com algumas exceções) quanto ao conteúdo e à metodologia de ensino – boa parte voltada para um viés explicativo baseado nas teorias clássicas da Sociologia e que apontam para o exercício da cidadania como uma forma de transformação social.

A partir do que já foi exposto, acredito que no contexto de modernidade tardia que nossa sociedade se encontra, a função da Sociologia no ensino médio esteja também ligada ao exercício da reflexão e ao estímulo de uma nova forma de pensamento crítico.

Pensamento esse, no sentido de se contrapor ao senso comum, um pensar sociológico que permita ao educando compreender o seu cotidiano ao se reconhecer e aos outros enquanto sujeitos, e entendendo melhor o mundo que os cerca com todas suas interações sociais.

Portanto, neste capítulo, diante do imperativo de se elaborar novas formas de abordagem do conhecimento sociológico em relação aos adolescentes do ensino médio, pretendo propor um enfoque que se diferencie do ensino usual¹⁸ da disciplina, ao escolher por eixo um recorte da Sociologia contemporânea e, assim, se aproximar mais da realidade dos alunos, como seres viventes que são submetidos ao mundo da modernidade tardia.

3.1 – Por que a Sociologia Contemporânea?

A passagem do século XX para o século XXI trouxe a emergência de uma nova etapa da história da modernidade que, ao fazer emergir novos problemas, dilemas e paradigmas, supera a condição da modernidade clássica. Esse estágio atual da modernidade foi denominado pelo sociólogo Zygmunt Bauman¹⁹ (2001) como “líquido”, devido a algumas características como a fluidez, a mobilidade e a inconstância que, segundo o autor, constituem, metaforicamente, a natureza da nova fase da história da modernidade. Desse modo, assim como os líquidos, a atual etapa da modernidade caracteriza-se pela oposição à solidez, tornando-se mais maleável e inconstante, com maior capacidade de mobilidade, tornando-se mais difícil controlar seus movimentos.

Para que essa modernidade fluida pudesse se afirmar era preciso que a sociedade saísse do estágio de estagnação e resistência – resquícios ainda da Idade Média - em que se encontrava nos seus primórdios e se amoldar às ambições do espírito moderno

¹⁸ Embora seja recente a presença obrigatória da Sociologia nas salas de aula, já existem relatos de experiências da disciplina em sala de aula. Conforme a bibliografia pesquisada, existe a preferência por ensinar a partir da perspectiva dos autores clássicos das Ciências Sociais. Compreendemos que tais referências são fundamentais, porém acreditamos que podem ser melhor aproveitadas em sala de aula se adaptadas a partir de um enfoque que possa atualizá-las e complementá-las, como se verá ao longo do capítulo.

¹⁹ A escolha de Zygmunt Bauman como referência teórica deste capítulo justifica-se pela abrangência e amplitude de sua obra acerca da modernidade e também pela clareza dos textos, que tornam-se passíveis de utilização e adaptação para serem utilizados com alunos do ensino médio. Tais razões levaram à afinidade e conseqüente opção pelo autor.

desejoso de progresso técnico, econômico e científico; de forma que aquilo que era sólido ou demasiado enraizado e tradicional deveria ser dissolvido para que não atrapalhasse o fluxo de passagem da modernidade. (BAUMAN, 2001).

A modernidade líquida surge, portanto, no contexto de desagregação da velha ordem sólida e pesada, cheia de empecilhos à livre ação humana, ligada às tradições, costumes e obrigações, que atrapalhavam a efetivação do cálculo racional dentro da sociedade moderna. Desencadeia-se um avanço no processo de desenvolvimento da dominação da racionalidade instrumental determinada pela economia, que com o derretimento dos sólidos, libertou-se progressivamente de seus “tradicionalismos embaraços políticos, éticos e culturais. Sedimentou uma nova ordem, definida principalmente em termos econômicos.” (BAUMAN, 2001, p. 10).

As atitudes dos indivíduos passam a motivar-se, principalmente, pela busca da satisfação pessoal individual e do lucro, tornaram-se raras as iniciativas individuais em busca de melhorias para o coletivo, de forma que a questão acerca da ordem e do sistema social vigentes acaba sendo deixada de fora da agenda política, permitindo que esse modelo de modernidade, globalizada e racionalizada economicamente mantenha-se, deixando que a fluidez continue apenas no âmbito das relações. Uma vez que a modernidade potencializou essa racionalização econômica, esta mantém somente a fluidez das relações que derreteu os sólidos elos entre as escolhas individuais e as ações coletivas. Surge uma modernidade individualizante e privatizante da vida, onde o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem sobre os ombros dos próprios indivíduos. “Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da ‘modernidade fluida’ produziu na condição humana”. (BAUMAN, 2001, p. 15). Mudanças ainda ocorrem constantemente na modernidade líquida, porém não há mais a capacidade de organização social por parte dos agentes e atores em contradizê-la e refutá-la.

Tal modernidade significa muitas coisas e podemos determinar sua chegada e seu avanço a partir de diferentes marcos. Um deles pode ser o momento em que tempo e espaço são separados da prática da vida e entre si, e podem ser teorizados e explicados como categorias distintas e independentes, deixando de ser, como na pré-modernidade aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis. Nesse contexto, desenvolve-se a vertente da sociologia contemporânea, que visa o estudo das questões relacionadas a esse novo estágio da modernidade, que possui diversas denominações de acordo com o

enfoque teórico na qual é analisada: modernidade líquida (BAUMAN, 2001), modernidade radicalizada (NOGUEIRA, 2007), dentre outras.

Estabelece-se, assim, um novo paradigma para as ciências sociais, no qual predomina o raciocínio econômico pautado sobre as relações globais de mercado e poder, dando origem a uma sociedade global em rede, mais complexa e dinâmica que as sociedades locais. Como enfatiza Octavio Ianni, ao enriquecer essa discussão, “A sociedade global se constitui desde o início como uma totalidade problemática, complexa e contraditória, aberta em movimento. [...] é o cenário mais amplo do desenvolvimento desigual, combinado e contraditório.” (IANNI, 1994, p.158-159).

Apesar de constituir uma sociedade global, a modernidade fragmenta o coletivo, em decorrência da extrema racionalização econômica e, não menos, por uma supervalorização do indivíduo e do individualismo em detrimento das ações dirigidas à coletividade. Como anunciou Alain Touraine (1998 apud BAUMAN, 2001), o que está ameaçado é o ser humano enquanto “ser social”, definido por seu lugar na sociedade, ao ceder lugar à ação social não orientada por normas sociais. “[...] o ‘indivíduo’ já ganhou toda a liberdade que poderia sonhar e que seria razoável esperar; as instituições sociais estão mais que dispostas a deixar à iniciativa individual o cuidado com as definições e identidades [...]”. (BAUMAN, 2001, p.30). Para Bauman (2001, p.30), os estilos de vida que vêm predominando nas sociedades contemporâneas, frutos da radical individualização e busca desenfreada pela liberdade (ilusória) favorecem um risco de as comunidades virem a ser transformadas em “[...] artefatos efêmeros da peça da individualidade em curso, e não mais as forças determinadoras e definidoras das identidades.”

A ênfase da modernidade líquida é dada, portanto, para a auto-afirmação da identidade, considerando que o foco do discurso volta-se para o direito dos indivíduos de escolher à vontade seus modelos de felicidade e vida adequados, amparados pelos direitos humanos individuais, porém conscientes de que não há mais quem responsabilizar pelas consequências de seus atos a não ser a si mesmos. A questão da emancipação por meio de uma sociedade mais justa é deixada de lado (BAUMAN, 2001). A individualização traz consigo a liberdade ilimitada de experimentar e com ela a tarefa de enfrentar as consequências, o que pode gerar uma sensação de impotência no indivíduo como efeito paradoxal dessa oferta desmedida de liberdade. Dessa forma, os indivíduos não controlam seu destino, pois

O abismo que se abre entre o direito à auto-afirmação e a capacidade de controlar as situações sociais que podem tornar essa auto-afirmação algo factível ou irrealista parece ser a principal contradição da modernidade fluida – contradição que, por tentativa e erro, reflexão e crítica e experimentação corajosa, precisamos aprender a manejar coletivamente. (BAUMAN, 2001, p.47).

O que há de errado com a sociedade atual, segundo Cornelius Castoriadis (apud BAUMAN, 2001), é que ela não se questiona mais, não reconhece qualquer alternativa para si mesma e, por isso, acredita não possuir o dever de examinar, demonstrar e justificar a validade de suas suposições. Porém isso não significa que a nossa sociedade tenha suprimido o pensamento crítico como tal, seus membros ainda podem lhe dar voz. Os indivíduos são livres na sociedade, criticam a realidade, sendo a expressão da insatisfação com o que se vê parte do cotidiano. Mas as reflexões são superficiais, não vão fundo o suficiente para penetrar “os complexos mecanismos que conectam nossos movimentos com seus resultados e os determinam, e menos ainda as condições que mantém esses mecanismos em operação.” (BAUMAN, 2001, p.31). O que ocorre é uma acomodação do pensamento e da ação crítica na sociedade contemporânea, de forma que esta parece imune àqueles, numa espécie de hospitalidade à crítica. Há o descontentamento com o que se está vendo, mas desde que os problemas individuais sejam resolvidos ou que o indivíduo arrume outra alternativa para si, não existe o esforço para mudar o que se critica. O questionamento refere-se às coisas como estão e não a como elas são.

Identifica-se, nessa vertente das ciências sociais, quais as questões que se colocam atualmente para que se possa explicar e questionar a realidade dada, a partir das condições de sociabilidade resultantes das consequências acima levantadas trazidas por esse novo estágio da modernidade. Cabe ao sociólogo aproximar-se das possibilidades humanas ainda ocultas, perfurando as muralhas do óbvio e do evidente da moda ideológica vigente. Segundo o próprio Bauman (2001, p. 47) “O impulso modernizante, em qualquer de suas formas, significa a crítica compulsiva da realidade”. Porém, cabe ressaltar, a crítica proposta pela sociologia contemporânea vai ao encontro aos conceitos clássicos, que segundo os autores que pensam a modernidade no seu atual estágio, devem ser revistos e reelaborados, juntamente com a criação de novos conceitos e explicações.

É importante destacar esse recorte, pois é preciso saber em qual direção caminham as ciências sociais para se ter um parâmetro do que seria interessante ensinar no ensino médio, aproximando o adolescente dos estudos mais recentes acerca da realidade que o cerca. Para isso, é preciso que se acompanhe o desenvolvimento das ciências sociais, atualizando constantemente o conteúdo que possa ser selecionado para o ensino médio, afinal, concordamos com Renato Lessa, quando este diz que “toda discussão sobre o ensino de ciências sociais é uma discussão sobre as ciências sociais” (1991, p. 146). É preciso que a disciplina escolar acompanhe o desenvolvimento da sua ciência de referência.

Deixamos claro, que não consideramos o estudo dos temas clássicos da sociologia, ou outros enfoques, menos importantes para o estudo da Sociologia no ensino médio. Porém, cabe salientar que os novos paradigmas das ciências sociais – a modernidade líquida (seguindo a definição de Bauman) e suas consequências tanto para a sociedade como um todo, quanto para o cotidiano dos indivíduos – ainda possuem pouco espaço no interior dos currículos e das aulas, por isso a iniciativa de propor um trabalho a partir deste eixo. Ressaltamos, portanto, que a intenção aqui não é retirar o espaço fundamental que devem ter os clássicos na sala de aula, mas propor uma nova perspectiva de ensino na qual seria possível atualizar e complementar as teorias mais tradicionais das ciências sociais.

Dessa perspectiva, o ensino de Sociologia no ensino médio pode possibilitar uma abertura para percorrer e/ou indicar caminhos para os jovens, os quais estão submetidos a uma situação de grande complexidade, em virtude das ambiguidades de uma coletividade instituída por assimetrias sociais e políticas profundas. O que pode lhes possibilitar refletir acerca de sua imersão no conjunto de opções passível de orientação racional no cotidiano. A abordagem sociológica pode possibilitar àqueles que sofrem com as condições modernas de individualidade correlacionar suas opções (ou falta delas) a causas sociais, tornando-se conscientes da origem social de sua infelicidade, deixando a falta de alternativas e a responsabilidade individual estrita para trás.

Evidencia-se, assim, a importância da sociologia, bem como das ciências sociais como um todo, para compreender e explicar, não só as estruturas do social, mas também como possibilidade de compreender a realidade da vida cotidiana. Pensar sociologicamente, nos ajuda a entender o mundo dos homens e pensá-lo de modo diferente, contrapondo significados inauditos de liberdade à liberdade ilusória da

modernidade líquida. Utilizando a obra recente de Bauman²⁰ (2010) como referência, pretende-se apreender conceitos e temas referentes ao estudo da modernidade tardia que possam ser aplicados para a construção de conteúdos e metodologias de ensino de Sociologia para jovens. Para tanto, trazer a ciência para a sociabilidade do adolescente é fundamental, pois não se pode separar o conhecimento científico da realidade onde será aplicado: daí a importância da “razão prática da ciência” segundo Bauman (2010).

A Sociologia, dessa forma, pode se tornar uma disciplina que oferece um conhecimento útil à vida dos jovens quando os motiva a refletir sobre o mundo em que vivem e sobre as questões que o cercam, possibilitando aos mesmos viver mais conscientemente ao dotá-los de uma capacidade analítica da vida social que faz com que se enxergue melhor para além do cotidiano e do senso comum (BAUMAN; MAY, 2010). Desse modo, a distinção entre conhecimento sociológico formal e o senso comum faz-se primordial para se estabelecer a identidade da Sociologia e manter um corpo de conhecimento com coesão, que possa ser retrabalhado e levado ao adolescente do ensino médio.

Um aspecto relevante da sociologia que deve ser aproveitado em sala de aula, é o fato de esta ciência colocar em questão aquilo que é considerado inquestionável e, ao mesmo tempo, deter um potencial de abalar as certezas da vida, fazendo perguntas que normalmente não são feitas, transformando o evidente em “enigma” e *desfamiliarizando* o “familiar”. Essa desfamiliarização traz benefícios evidentes, pois pode abrir novas possibilidades quanto à compreensão dos contornos concretos da clássica dicotomia indivíduo/sociedade. Ao possibilitar não ceder às primeiras evidências na elaboração de um problema, a sociologia desafia o conhecimento já partilhado, pois

[...] nos incita a re-acesar nossas experiências, a descobrir novas possibilidades e a nos tornar, afinal, mais abertos e menos acomodados à ideia de que aprender sobre nós mesmos e os outros leva a um ponto final, em lugar de constituir um processo dinâmico e estimulante cujo objetivo é a maior compreensão. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 25)

A reflexão sociológica em sala de aula deve levar os alunos a atentarem para o fato aparentemente óbvio, de que não estamos sozinhos na sociedade e por mais habilidosos que sejamos individualmente, o que somos e o que conseguimos na persecução de nossos interesses depende do que são e fazem também as outras pessoas.

²⁰ Quanto à predileção pelo autor, vide nota anterior.

Essa relação permite demonstrar que o pensamento sociológico é um modo de pensar que faculta aos indivíduos questionarem como as biografias individuais se relacionam com a história partilhada por outros seres humanos. Faz-se importante ressaltar para os adolescentes em sala que desenvolver essa forma de pensar possibilita o distanciamento da condição individual e leva à compreensão das relações sociais em que estamos inseridos e como elas interferem em nossas vidas. O pensamento sociológico torna flexível a fixidez das relações sociais opressivas, abrindo um mundo de possibilidades que leva à ampliação do alcance e da efetividade prática da liberdade. Quanto mais o indivíduo aprende dessa noção, mais será flexível diante da opressão e do controle, e menos sujeito à manipulação, podendo também tornar-se um ator social mais efetivo, pois passa a compreender as conexões existentes entre suas ações e as condições sociais.

Além disso, a Sociologia na sala de aula deve mostrar como interpretar aspectos supostamente familiares da rotina de maneiras diferentes e inovadoras, fazendo com que o jovem aprenda a pensar sem recorrer à imagem estereotipada do “jovem” como imaturo, logo, dependente de tutela. Para tanto, é preciso que, ao ensinar Sociologia aos adolescentes traduzamos a linguagem sociológica para uma linguagem que se aproxime mais da realidade deles, de forma que o conteúdo ensinado tenha sentido e significado. Uma forma de se fazer isso é recorrer a exemplos que permitam uma analogia com a vida cotidiana para debater questões substantivas e estimular atitudes questionadoras, e é justamente o que se pretende ao trazer a sociologia contemporânea como foco para o ensino de Sociologia, orientando assim as sugestões de trabalho a partir de diversos temas, conceitos e teorias (como sugerem as Orientações Curriculares Nacionais - 2006) das ciências sociais, associando-as ao cotidiano, demonstrando como utilizar esse campo do conhecimento para compreender o indivíduo em suas diversas interações com o outro e com o mundo.

Para realizar tal tarefa, utilizaremos como referência a obra de Zigmunt Bauman e Tim May, *Aprendendo a pensar com a Sociologia* (2010), livro que trata justamente de como melhor aproveitar as teorias sociais aplicando-as ao cotidiano. Desse modo, pretende-se demonstrar como seria possível destacar questões com dimensões mais complexas, a partir de textos mais simples, desenvolvendo uma forma de compreensão da realidade que possa estimular a curiosidade dos jovens estudantes do ensino médio.

3.2 – Adequações à realidade brasileira – uma breve ressalva.

Os conceitos e temática que serão trabalhados a seguir são muito interessantes, mas há que se atentar para a peculiaridade do Brasil enquanto país periférico e, portanto, algumas ressalvas e adaptações tem que ser feitas, para que se alcance a realidade dos nossos alunos. Desse modo, ao trabalhar cada tema, é preciso que se leve em consideração nosso histórico enquanto um país que teve seu desenvolvimento pautado por uma sociedade excludente, e também a forma como o país se insere dentro do cenário da modernidade líquida, para que se possa contextualizar, em sala de aula, a teoria ensinada à realidade.

Segundo Marco Aurélio Nogueira (2007), nos países fora do centro, como o Brasil, a modernidade radicalizada também é periférica, ou seja, se realiza e possui características distintas dos países do centro.

Ao mesmo tempo em que se torna complexa e reflexiva, ganha dimensões perversas, ao entrar em contato com a miséria social ampliada. Passa então a conviver com formas ‘pré-modernas’ de autoridade e a interagir com uma sociabilidade explosiva, pouco cívica e pouco democrática. A radicalização do moderno se objetiva de modo inevitavelmente paradoxal, desigual e contraditório. (NOGUEIRA, 2007, p.47)

Desse modo, é importante sempre ter em mente, que a nova etapa da modernidade colabora para a ampliação das contradições existente em sociedades que possuem profundas assimetrias sociais.

As práticas sociais, bem como as condutas individuais e os relacionamentos ficam, segundo Nogueira (2007), mais desreguladas, de forma que se dificulta a plena configuração de uma democracia e cada vez mais se bloqueiam as ações da sociedade civil, “que ganham em ativação sem conseguir se completar e sem dar origem a um novo tipo de Estado” (p. 47)

Portanto, é preciso que se leve esse contexto em consideração, ao tratar dos temas referentes à modernidade líquida, para que se possa demonstrar aos adolescentes como as transformações advindas dessa nova etapa da história humana trazem consequências diferentes para as distintas nações em diferentes graus de “desenvolvimento”.

3.3 – Conceitos e temas da Sociologia que podem ser mobilizados em sala de aula

Considerando a discussão inicial, pretende-se nessa seção a proposição de temas e conceitos presentes na sociologia contemporânea que poderiam ser retrabalhados em sala de aula com os adolescentes, partindo de situações que fazem parte do seu cotidiano, prestando atenção sempre em como contextualizar esse conteúdo à nossa situação específica.

O conteúdo a ser mobilizado em sala de aula deve ser trabalhado com o intuito de auxiliar o jovem estudante a compreender a situação de complexidade em que está inserido, por conta da modernidade tardia. Desse modo, a ideia central dessa seção é refletir sobre a utilização dos conceitos presentes na Sociologia Contemporânea: tanto aquilo que é próprio dela, como aquilo que ela traz dos clássicos, tendo em vista que para pensar as questões de fundo nos remetemos aos conceitos clássicos a todo o momento. São eles que dão a base para o desenvolvimento das ciências sociais que os ressignificam adequando-os aos novos contextos e conjunturas.

Portanto, indicamos algumas sugestões de conteúdos para o ensino da Sociologia em sala de aula, que possam levar o aluno a desenvolver um “pensar sociológico”, levantando questões atuais e temas relevantes do cotidiano, que possam ser mobilizadas no âmbito da vida do adolescente, de modo que as aulas possam adquirir sentido e significado para ele. Ao final das seções, também sugerimos algumas atividades simples, mas que podem se revelar produtivas, como forma de passar o conhecimento apontado.

3.3.1 - A construção da auto-identidade do indivíduo e sua relação com os grupos sociais.

Acredito que esse tema seja apropriado para iniciar o estudo das relações sociais, pois inicialmente haveria a identificação da construção do indivíduo, e o jovem poderia familiarizar-se com a temática sociológica pensando “quem sou eu” e “quem sou eu dentro de determinado grupo”, sendo também uma forma interessante de desencadear um debate sobre o respeito às diferenças.

Iniciando a discussão, podemos dizer que o indivíduo só pode ser entendido enquanto parte de um todo, em termos de uma vida comum com outras pessoas. Porém,

as relações entre as pessoas, que determinam o indivíduo, e que não podem ser explicadas sem a sociedade, não dão à esta um corpo, já que a sociedade é intangível, ou seja, não há como provar materialmente a sua existência. Essa correlação entre indivíduo e sociedade é de simples compreensão: cada pessoa só tem consciência de si, do “eu”, porque também é capaz de visualizar os outros, ou o “nós”. A ideia da existência individual está atrelada, dialeticamente, à existência do grupo.

Dessa forma, ao estudar a questão dos grupos sociais, possibilita-se compreender o processo de formação da auto-identidade através da oposição ao outro e também das afinidades com os grupos, tendo em vista que a identidade é construída socialmente. A existência do “eu” está atrelada à oposição da existência do outro. Da mesma forma, os grupos sociais buscam sua identidade na contraposição com outros grupos, de forma que entender como funciona a sua dinâmica social nos ajuda a compreender também a formação da nossa própria identidade, tendo em vista que os grupos influenciam a conduta do indivíduo. Desse modo, a “auto-identidade fica atrelada às identidades sociais que exibimos para os outros e àqueles que encontramos em nossa existência cotidiana.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 54).

As auto-identidades dos grupos, segundo Foucault (apud BAUMAN; MAY, 2010), existem pela rejeição dos negativos dos outros grupos, ou seja, a auto-identidade nasce da rejeição do outro, do antagonismo existente para com ele. Desse modo, pode-se afirmar que construímos nossas identidades negando ou antagonizando as características do outro, ao compreender que ‘somos o que ele não é’, demonstrando que a identidade está diretamente relacionada com as contradições existente na vida em sociedade:

Vimos que ser “nós”, contanto que haja “eles”, é algo que só faz sentido no conjunto, em sua mútua oposição. Além disso, “eles” pertencem um ao outro e formam um só grupo, porque todos e cada um deles partilham a mesma característica: nenhum deles é “um de nós”. Ambos os conceitos derivam seu significado da linha divisória de que se servem. Sem tal divisão, sem a possibilidade de opor-se a “eles”, dificilmente conseguiríamos dar sentido a nossas identidades. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 61).

Desse modo, fazemos a distinção entre o grupo que pertencemos e aqueles ao qual não pertencemos, distinção essa atrelada à nossa forma de dividir o mundo entre ‘Nós’ ou o grupo em que nos sentimos acolhidos, ao qual temos sentimento de

pertencimento, chamado por Bauman (2010) de intragrupo²¹; e ‘Eles’, grupos a que não temos acesso e que não queremos integrar ou os extragrupos. Os dois tipos de grupos existem dentro de uma relação dialética, em que um não existe sem o outro, embora sejam antagônicos.

“[...] um extragrupo é justamente aquela oposição imaginária a si mesmo que o intragrupo necessita para obter solidariedade interna e segurança emocional.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 55). Para que se afirme a identidade do grupo, é preciso que haja um opositor que leve o grupo a se unir contra ele, criando a solidariedade e afirmando sua negação em suas características. Desse modo, subentende-se como cooperação intragrupo não cooperar com o adversário.

Esse antagonismo existente entre os diferentes grupos pode gerar o preconceito entre eles. Este aparece quando não se aceitam as atitudes dos outros grupos, mas permite-se que o próprio grupo haja daquela determinada maneira, demonstrando que determinados tipos de pessoa não estão preparadas para desvios às regras de conduta instituídas, favorecendo os poderes fortes que façam essas regras valerem a qualquer custo, donde torna-se preconceituosa e pode até originar formas de autoritarismo.

Norbert Elias também apresenta uma teoria sobre essa tensão entre os diferentes grupos, em termos de “estabelecidos” e “outsiders”, onde esses últimos, estranhos a um meio, acabam por configurar um desafio para os modos de vida de um grupo já estabelecido. As tensões surgem pela necessidade dos novatos fazerem-se reconhecer no espaço pelos que ali já estavam, o que pode gerar sentimentos hostis nos estabelecidos. “O complexo relacionamento entre estabelecidos e outsiders constitui longo percurso na direção da explicação de uma grande variedade de conflitos entre intragrupos e extragrupos.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 59). Podemos exemplificar esse tipo de situação refletindo sobre o caso no nascimento do antissemitismo na Europa do século XIX, que se alastrou resultando da coincidência ente a mudança veloz de uma sociedade em acelerada industrialização e a emancipação dos judeus, que saíram de seus grupos fechados para se misturar à população comum nas cidades: uma sociedade em mudança, com seus valores colocados em xeque, que rejeita um novo grupo que surge.

Cabe aqui distinguir os conflitos que são recorrentes em determinadas culturas como as citadas acima, da natureza de conflitos das chamadas nações periféricas, como

²¹ Bauman faz referência aos termos in-group e out-group, utilizados por Goffman. Seguimos aqui a tradução dos termos, tal como se encontram em sua obra conjunta com Tim May (2010) “Aprendendo a pensar com a Sociologia”. (ver nota de rodapé p. 54).

o Brasil, mais presas às contingências sociais abruptas do que a um ódio religioso ou etnicamente orientado. Ao mobilizar esse tema com os adolescentes do ensino médio, há que se esclarecer essa diferenciação entre o Brasil e outras sociedades, demonstrando como um desenvolvimento baseado no patrimonialismo e na escravidão, peculiar à nossa formação, determinou outras formas de exclusão no país. Desse modo, cabe especificar que essa nossa formação cultural específica, remete a um conflito que se concentra num tipo de preconceito que é, em sua maior parte social, gerando uma visão da pobreza no Brasil que, ao invés de concentrar esforços para combatê-la, termina apenas por condená-la e àqueles que sofrem com ela. A isso, alia-se o preconceito racial, ainda é muito forte embora velado, que associa a figura do negro pobre a situações de banditismo e violência. Além disso, temos o preconceito de gênero, também herança de uma cultura patriarcal, na qual sofrem mulheres e homossexuais, ou seja aqueles que, segundo uma cultura hegemônica, seriam inferiores ou fora dos padrões estabelecidos pela figura dominante: o homem. Importante, portanto, que se ressalte, em sala de aula, ao apresentar os exemplos acima, que os conflitos entre grupos, no Brasil, decorrem mais das especificidades que cercam o nosso desenvolvimento histórico e sócio-cultural, do que pela rejeição à outros grupos que chegam de fora.

Esse cuidado com as disjunções entre o centro e a periferia também deve ser tomado quando paramos para examinar outras formas de agrupamentos humanos, maiores e mais organizados: as comunidades. Segundo nossos autores Bauman e May (2010), aquelas existentes hoje em dia não se baseiam mais em modelos estáticos de isolamento de pessoas que acabam sempre conduzindo sua ida nos mesmos lugares, com as mesmas pessoas e não se arriscam a deixar essa zona de conforto para frequentar outros lugares e conviver com pessoas diferentes. Atualmente, recorre-se à ideia de comunidade quando uma determinada sociedade percebe a necessidade de manter uma determinada unidade, salvaguardar um ideal. Nesse momento, recorre-se à comunidade enquanto “[...] um grupo de pessoas não claramente definidas nem circunscritas, mas que concordem com algo que outras rejeitem e que, com base nessa crença, atestem alguma autoridade” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 75). E o que mantém essas pessoas vinculadas à comunidade é um acordo cujos fatores que unificam os indivíduos são mais fortes e mais importantes que qualquer outra coisa que possa causar divisões e diferenças; estas devem permanecer secundárias em relação às similaridades.

Alguns tipos de comunidades mantêm pessoas reunidas para realizar tarefas definidas, e por ter um objetivo limitado, exercem controle sobre a atenção, a disciplina e o tempo dos seus membros. Normalmente são grupos cujas orientações são claras, traduzindo o comprometimento e a disciplina dos integrantes em termos de uma tarefa a ser organizada ou de um objetivo geral. São as chamadas organizações, que possuem estatutos escritos que detalham as regras que devem ser aderidas pelos membros.

As organizações são especializadas de acordo com as tarefas que executam, bem como, aliás, seus membros, que são recrutados segundo habilidades e atributos que possuam para cumprir os objetivos propostos. O papel de cada membro não é estabelecido independentemente, mas em relação aos de outros membros daquele grupo. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 81)

A organização absorve apenas parcialmente as pessoas envolvidas, fora dali elas desempenham outros papéis, mas só interessa às organizações, aquela atividade específica que o indivíduo desempenha. Os papéis desempenhados no interior das organizações são sempre os mesmos, embora nem sempre representados pelas mesmas pessoas, pois as pessoas passam pela organização e vão embora, mas ela continua existindo, os indivíduos, nesse caso, são substituíveis, “e o que se mostra relevante não é sua integralidade como pessoa, mas antes suas habilidades específicas para executar o trabalho”. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 82). Penso que essas organizações podem ser exemplificadas como a forma que tomam empresas, cooperativas, associações, ou seja, um tipo de agrupamento em que os papéis sociais são pré-definidos, e espera-se de cada um que sejam cumpridos, pensando sempre em problematizar as relações de dominação e exploração que possam existir dentro dos diferentes tipos de organização.

Segundo Weber (apud BAUMAN, 2010), a proliferação das organizações na sociedade moderna é sinal de que a mesma passa por um contínuo processo de racionalização, tendo em vista que, ao contrário das ações tradicionais e afetivas, a ação racional é orientada para fins claramente estabelecidos. As características das organizações remetem à burocracia que representa a adaptação às exigências da ação racional, tencionando aumentar a eficiência e a eficácia para se alcançar os objetivos globais das organizações. Desse modo, prevaleceriam aí determinados princípios, como a extrema especialização e hierarquização na divisão de tarefas, isenção moral e emocional dos integrantes, bem como a implementação de regras e procedimentos bem

definidos visando a rotinização das ações. Tais princípios levariam à racionalidade pretendida pelas organizações.

Porém, essa organização extremamente racionalizada de Weber, em que as pessoas cumprem apenas papéis racionalizados é um tipo ideal, pois “alguém reduzido, segundo essas orientações, a apenas um papel ou a uma só tarefa, não afetado por outros interesses nem preocupações, é uma ficção que realidade alguma poderia alcançar.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 85) Mas, apesar disso, os ideais de eficiência e produtividade/efetividade estão presentes nas organizações, onde se procura o tempo todo soluções e ações para que isso ocorra. Em sala de aula, seria interessante trabalhar essa questão, pensando o trabalho nas fábricas, por exemplo. Resgatar historicamente, no Brasil, como desde os primórdios da civilização a classe trabalhadora é explorada e levada a trabalhar excessivamente, visando uma maior produtividade. Importante ressaltar que, atualmente, além da exploração através do tempo de trabalho (muitas vezes representado nas horas extras e bancos de horas), há também uma maior exigência técnica e de responsabilização do funcionário pelo sucesso da produção.

Há ainda um tipo de organização, interessante de ser ressaltada, na qual inexistente uma liberdade relativa de sair ou de agir de maneira contrária às expectativas dominantes. Goffman as chamou de “instituições totais”, comunidades onde a vida de seus membros é totalmente regulada, de modo que suas necessidades são definidas e providas pela organização.

É o caso de colégios internos, quartéis, prisões, hospitais psiquiátricos, etc., onde há fiscalização constante dos internos, de forma que não se permita determinados tipos de atitude ou se puna o não cumprimento às regras, além da divisão estrita entre os que estabelecem as regras e aqueles que têm que obedecê-las. Porém, ao trazermos o conceito de Goffman para a realidade brasileira, temos de considerar as condições que permeiam o cotidiano dos internos dessas instituições. Interessante ressaltar, para os jovens do ensino médio, como é falho e desumano o sistema carcerário brasileiro, permeado por uma má-administração que resulta em corrupção, más condições de internação e conseqüente falta de recuperação dos presidiários. Da incompetência da administração, nasce uma situação, comum à nossa cultura, de fronteira tênue entre a ordem e a desordem, de modo que nossas instituições totais acabam por desenvolver toda sorte de estratégias para romperem com as regras impostas. Tomando novamente grande parte dos presídios como exemplo, percebemos que o consumo de drogas, o uso

de telefones celulares e, até, a presença de mulheres são comuns ao cotidiano desses locais.

Existe, ainda, uma diversidade de agrupamentos humanos, que são todas formas de interação humana que possibilita a existência de um grupo por ser uma rede persistente das ações interdependentes dos indivíduos que são membros desse grupo. Estes são guiados pela imagem de uma conduta correta estabelecida naquele contexto específico, imagem essa jamais completa, já que não existe um modelo perfeito de comportamento, tendo em vista que a estrutura ideal para a interação entre os indivíduos é constantemente interpretada e reinterpretada, processo que resulta sempre em novas orientações e perspectivas.

3.3.2 – A questão da relação entre indivíduo, sua liberdade e a sociedade.

Até aqui estabeleceu-se como se constrói a auto-identidade, a partir do grupo e como se dá a convivência em diferentes configurações dele. Seria interessante, para dar continuidade ao debate, partir para a questão da relação do indivíduo e sua liberdade com a sociedade refletindo sobre os conflitos nela e dela gerados. Afinal, a relação entre indivíduos e a compreensão da ideia de liberdade na sociedade têm sido objeto de uma farta produção sociológica que deve ser objeto de reflexão pelos professores.

Podemos iniciar essa problematização refletindo sobre o processo pelo qual o *self* é formado e também através do qual os instintos são ou não suprimidos, o que costuma ser denominado como socialização, processo através do qual somos transformados em seres aptos a viver em sociedade. (BAUMAN; MAY, 2010). Só podemos nos considerar aptos para viver e agir em grupo quando internalizamos as coerções sociais ao adquirimos competências para nos comportar de forma aceitável socialmente. Tornamo-nos livres, porém dentro dos limites do grupo, de forma que qualquer liberdade que vá além é punida, pois ultrapassa o que é imposto (implícita ou explicitamente) pela sociedade. Desse modo, pode-se dizer que a socialização é um processo constante em nossas vidas, produzindo diversas formas de interação entre liberdade e interdependência.

A sociedade responsabiliza-se, então, por estabelecer e fortalecer os padrões de comportamentos aceitáveis, como meios de controlar seus integrantes. Os desejos individuais são reprimidos pela vontade social e mantêm-se escondidos, juntamente

com o conhecimento internalizado das demandas e pressões exercidas pela sociedade. Nosso “eu” constrói-se a partir da contradição entre a liberdade que queremos ter e a dependência da sociedade, como um conflito entre o que desejamos e aquilo que somos obrigados a fazer por conta “da presença de outros significativos e suas expectativas em relação a nós”. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 42-43). Essa dupla pressão expectativas sociais x desejos pessoais a qual somos submetidos agem em direções opostas, nos coloca em situações ambíguas.

Faz parte da vida do indivíduo, portanto, passar por situações em que ele não está no controle: condições macroestruturais, que podem trazer drásticas consequências, que não podemos controlar ou evitar (crises econômicas, catástrofes, guerras, etc.) e paralelamente a isso cada um de nós ainda enfrenta seus próprios problemas pessoais cotidianos. “[...] pensar nas relações entre liberdade e dependência como um processo contínuo de mudanças e negociação cujas interações complexas são iniciadas ao nascermos e só se encerram quando morremos”. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 48). A liberdade individual nunca está completa por conta da coerção social.

O indivíduo possui liberdade para agir apenas numa determinada proporção: somos livres para estudar o que queremos, ir aonde quisermos, porém sofremos os efeitos de coerções externas que fogem ao nosso controle e, por mais que tenhamos consciência dela e tentemos contorná-la, ainda assim não somos completamente livres. Muitas das nossas escolhas decorrem do hábito, não são alvo de escolha ampla e deliberada e, apesar disso, o indivíduo acaba sendo responsabilizado por todas as decisões que tomadas e suas consequências, característica típica da modernidade fluida, de culpar a si mesmo (e somente só) pelas consequências dos próprios atos. Existe a crença, advinda dessa modernidade líquida, de que cada um é autor do seu próprio destino, capaz de determinar sua própria conduta e controlar a própria vida. Porém, muitas vezes nossos esforços dependem das atitudes de outros ou de condições materiais que fogem ao nosso controle (caso de emprego, entrar na faculdade, etc.).

O que demonstramos aqui é o fato de que a liberdade de escolha não garante nossa liberdade de efetivamente atuar sobre essas escolhas nem assegura a liberdade de atingir os resultados desejados. Mais que isso, demonstramos que o exercício de nossa liberdade pode ser um limite à liberdade alheia. Para sermos capazes de agir livremente, precisamos ter mais que livre-arbítrio. (BAUMAN; MAY, 2010, p.36).

Desse modo, as pessoas possuem diversos graus de liberdade, e o que as diferencia é o fato de terem maior ou menor gama de possibilidades de escolha, devido ao acesso a recursos ou poder, onde podemos encontrar causas da exclusão ou desigualdade social. “Compreende-se melhor o poder como a busca de objetivos livremente escolhidos para os quais nossas ações são orientadas e do controle dos meios necessários para alcançar esses fins. O poder é, conseqüentemente, a capacidade de ter possibilidades.” (BAUMAN; MAY, 2010, p.102) Quanto maior o poder, maior a gama de possibilidades de escolha e maior é o leque de resultados que são buscados, de forma que aqueles que não possuem poder normalmente têm que submeter às vontades daquele que o possui.

Importante complementar ao que nos indicam Bauman e May, como forma de contextualizar essas questões à nossa realidade, que o poder do Estado interfere constantemente na esfera da liberdade individual na sociedade brasileira. Diferentemente dos países do centro, o Brasil possui uma tradição que não esteve pautada, de modo hegemônico, pela ideia de indivíduo, mas muito mais pela prevalência do Estado na condução da vida social. Podemos observar isso, recorrendo à história e percebendo que em decorrência de uma herança política autoritária, todas as mudanças significativas ocorridas no país, sejam elas sociais, políticas ou econômicas foram realizadas, como se costuma dizer, “de cima para baixo”; ou seja, a sociedade civil deteve papel refratário nos processos de tomada de decisão, ainda que possamos identificar momentos conjunturais em que revela maior protagonismo.

Nossa liberdade, portanto, é relativa, para além das coerções externas presentes em qualquer sociedade, ainda existem as que advêm de um Estado cuja herança autoritária ainda permite que se perpetue uma desigualdade que impede o exercício pleno da liberdade. A noção de *self* acaba sendo mais destacada, portanto, nas tradições com forte dimensão liberal, com sociedades civis fortes, que acabam por enfatizar a importância das noções de indivíduo e de liberdade.

Sobre esse assunto, seria interessante realizar um exercício de reflexão com os estudantes, no sentido de identificar com eles quais as possibilidades dos mesmos alcançarem seus desejos pessoais (aí pode-se recorrer a revistas ou à internet para que eles possam demonstrar seus interesses) e o que eles acreditam que pode atrapalhar a realização dos seus projetos, se são sociais, advindos de alguma coerção, frutos da desigualdade, etc.; demonstrando como a nossa liberdade de escolha e ação é limitada.

3.3.3 - A relação indivíduo – sociedade.

Para avançar e enriquecer o debate, recorremos a Norbert Elias (1994) para estabelecer alguns questionamentos e limites acerca da relação entre indivíduo e sociedade, tanto no âmbito da teoria quanto da prática.

Existe, no nosso imaginário, a impressão de que poderia existir uma dicotomia entre indivíduo e sociedade. Porém, torna-se mais plausível o suposto de que haveria uma relação de reciprocidade entre os dois termos, já que estes precisam um do outro para existirem: os indivíduos formam a sociedade e que esta é formada por indivíduos.

Mas quando tentamos reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente na realidade, verificamos, como naquele quebra-cabeça cujas peças não compõem um imagem íntegra, que há lacunas e falhas em constante formação em nosso fluxo de pensamento. (ELIAS, 1994, p.16).

Faltam modelos conceituais explicativos que possam dar uma visão global, que torne compreensível no âmbito do pensamento aquilo que é vivenciado cotidianamente na realidade, trazendo o real para a teoria, de forma que se possa compreender como um grande número de indivíduos consegue compor algo maior e diferente do que apenas um monte de indivíduos isolados, demonstrando como eles formam uma sociedade e como esta se transforma de maneiras específicas, seguindo um curso que não é planejado pelos indivíduos que a compõe. Ou seja, decifrar como funciona essa complexa reunião de indivíduos que forma essa estrutura na qual cada um isoladamente não interfere nos rumos que ela toma, e elaborar modelos de explicação que possam ser acessíveis aos adolescentes do ensino médio, tendo em vista a relevância de que eles compreendam como se dão os processos sociais.

Algumas situações concretas demonstram a dificuldade em se conseguir aliar essas duas dimensões, os indivíduos e a sociedade, levando o pensamento a acreditar que existe esse abismo entre elas; gerando uma antítese na qual ora a sociedade seria apenas um meio para se chegar à satisfação do indivíduo, ora a ação individual serviria apenas para a finalidade de manter a coesão social. Essa relação de contradição, segundo Elias (1994), precisa ser combatida para que se possa ter uma melhor compreensão da relação indivíduo e sociedade, sem que se caia nessa dicotomia de deslocar a importância ou finalidade última para uma ou outra dimensão. Nesse contexto, em que um dos lados sobrepõe-se ao outro, apresenta-se como um desafio

premente manter um equilíbrio entre as necessidades e desejos individuais e o bem-estar coletivo que mantém a estrutura social, pois como afirma Elias,

[...] só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito. (ELIAS, 1994, p.17)

Se despojarmos dessa relação a escala valorativa, poderemos perceber que tantos os indivíduos quanto a sociedade formada pelo conjunto daqueles, são igualmente desprovidos de objetivo, um não existe sem o outro; antes de tudo, apenas existem – indivíduos que em seu conjunto formam a sociedade e a sociedade composta por seus indivíduos. Para que uma análise equilibrada possa ocorrer, é preciso parar de pensar o que se deseja, se o indivíduo ou sociedade como finalidade maior, e passar a questionar e investigar aquilo que realmente é relevante. Isto é, como pode uma existência simultânea de indivíduos, seus atos simultâneos e recíprocos, darem origem a algo que nenhum deles, individualmente, tencionou ou premeditou; algo do qual o indivíduo faz parte queira ou não: a sociedade. (ELIAS, 1994)

A sociedade só pode ser compreendida se conseguimos perceber como se dá a relação entre os indivíduos, pois é essa interação entre eles que a move. Não vemos a sociedade nos atos individuais, mas nas relações sociais, entre os indivíduos, e somente nesses termos podemos analisar o que é a sociedade, como ela se transforma, quais são as suas características, como ela funciona e se desenvolve.

Cada pessoa está ligada à outra, muitas vezes estranha a ela, por laços invisíveis, de propriedade, trabalho, instintos ou afetos, de forma que essa rede de funções não é construída conscientemente, a partir da vontade e decisão comum de muitas pessoas, ela ocorre independente das ações intencionais dos indivíduos. Cada um deles tem um lugar, uma espécie de função social, que faz alguma coisa no interior da sociedade que forma essa ordem oculta que é, de certa forma pré-estabelecida, a partir da qual o indivíduo mantém certo “status” e atitudes que pertencem à um padrão para aquela função que ele cumpre no meio social.

E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade”. Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos “estruturas sociais”. E ao falarmos em “leis sociais” ou “regularidades sociais”, não nos

referimos a outra coisa senão isto: às leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas. (ELIAS, 1994, p. 23)

O ser humano só torna-se um ser mais complexo, para além de sua constituição individual natural, portanto, em contato com outros seres humanos no convívio social, sendo no meio de outros iguais que aprende a articular a linguagem, padrões de comportamento, etc. A forma de desenvolvimento da identidade do indivíduo se dá de acordo com as características da sociedade em que ele se desenvolve, “[...] a formação individual de cada pessoa [...] depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas.” (ELIAS, 1994, p.28). Portanto, as relações sociais determinam, por um lado, como se dará o desenvolvimento de forma geral do indivíduo e também da sociedade, de forma que essas relações influenciam diretamente as duas dimensões, tanto o todo como suas partes. Desse modo, a diferenciação das funções psíquicas de uma criança que cresce em determinado grupo só ocorre quando a mesma cresce dentro de um grupo, numa sociedade. “Ela é produto de um processo sócio-histórico, de uma transformação da estrutura da vida comunitária”. (ELIAS, 1994, p. 36). São funções muito específicas do organismo humano, diferentemente de outros órgãos, físicos, pois são dirigidos constantemente a outras pessoas e coisas. As funções específicas do organismo humano podem ser, de certa forma, divididas em dois grupos: aquelas que servem para manter e reproduzir o próprio organismo, e aquelas que servem para que se concretizem as relações com outras partes do mundo – o que se costuma dividir entre corpo e alma, sendo esta última a parte a que se refere a nossa psique, formada por funções relacionais. (ELIAS, 1994).

A constituição do ser humano não permite sua vivência de forma isolada, pois ele já possui estrutura para poder e precisar se relacionar com outras pessoas e coisas. Sua hereditariedade não tem peso tão grande no comportamento humano como o tem a estrutura da sociedade, sendo que existe uma liberdade do ser humano para com essa dimensão hereditária e

[...] graças a essa moldagem social, a estrutura do comportamento, a forma de auto-regulação em relação aos outros, é mais diversificada no homem do que em todos os outros animais; e, graças a ela, essa auto-regulação torna-se, em suma, mais “individual”. Também por esse lado, a descontinuidade entre sociedade e indivíduo, no pensamento, começa a desaparecer. (ELIAS, 1994, p.38)

Justamente porque a psique humana depende dessa maleabilidade social que não é possível analisar o indivíduo isoladamente das suas relações sociais, é preciso tê-las em conta para analisa-lo individualmente. A fala, por exemplo, se desenvolve de acordo com a sociedade em que a criança está inserida, ainda que ela, biologicamente já nasça com as condições para que ela se realize. Porém, a língua ser falada e a forma como ela vai se desenvolver depende do meio social, demonstrando que o convívio social pode determinar características psíquicas. Interessante esse tipo de exemplo para demonstrar ao aluno que o convívio social é tão essencial para o ser humano, que acaba por determinar algumas de nossas características psíquicas, de modo que leve-o a perceber qual o grau de importância do convívio social para o indivíduo – motivo que nos leva a crer que não podemos esquecer da natureza social do ser humano.

Um exercício interessante para auxiliar a percepção da necessidade da sociabilidade do ser humano para o seu desenvolvimento, seria apresentar uma história como a de *Tarzan* ou do *Menino Mogli* (poderia ser passado um filme ou animação), ou então sobre o *Robson Cruzoe* (através da leitura de trechos do livro ou apresentação do filme “Náufrago”). A partir da ilustração, poderia ser feita a reflexão de como seria o desenvolvimento de um ser humano se ele não estivesse entre iguais - ou se estivesse sozinho – questionando como seria essa situação: se haveria desenvolvimento da fala, de atitudes tipicamente humanas, e se, no caso do isolamento, seria possível resistir à insanidade. Desse modo, é possível demonstrar quão essencial para o nosso desenvolvimento cognitivo é pertencer a uma sociedade, pois tudo ocorre nela, ainda que seja em prol do indivíduo. Por isso, pode-se mostrar aos adolescentes, que é preciso valorizar o coletivo, crer no social e não permitir que uma extrema individualização tome conta da vida humana.

3.3.4. Sobre as ações humanas

A maioria das ações humanas, não todas, são motivadas pelas necessidades que temos, algumas sendo básicas para a sobrevivência (comida, p. ex.) e “outras que integram um conjunto relacionado à constituição significativa da realidade social que garanta determinado grau de contentamento”. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 109). Ou seja, existem as necessidades que são sociais e nos levam a agir de certa maneira determinando uma atuação social satisfatória.

Em geral, as ações humanas motivadas socialmente são do tipo propositais, quando há reflexão acerca do que será feito, ou irrefletidas, quando não são reflexivas. Esse último tipo de ação ainda pode ser subdividido em dois tipos: habituais, aquelas que fazemos cotidianamente e não percebemos mais depois de um tempo, pois terminam por se tornar, de certa forma, “naturais” e as afetivas, de ordem compulsiva e irracional. “Ações habituais e afetivas são frequentemente descritas como ‘irracionais’. Isso não implica que sejam insensatas, ineficazes, equivocadas ou prejudiciais. Nem sugerem qualquer avaliação de utilidade, pois muitas rotinas são eficazes e úteis.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 100) Essas ações permitem ao indivíduo realizar atividades práticas importantes, sem, no entanto, que seja preciso refletir sobre elas, poupando uma carga de reflexão sobre todas as ações que tem de ser empreendidas. Já a ação racional é caracterizada pela escolha consciente de um plano de ação dentre várias alternativas para a realização de uma determinada finalidade.

Determinando as ações de forma deliberada, consciente e racional, os indivíduos pretendem antecipar prováveis resultados, além de ser possível examinar a situação na qual a ação terá lugar e os efeitos desejados, e observar os recursos disponíveis para alcançá-los, de acordo com as condutas seguidas.

Ainda pensando a questão das ações humanas, faz-se importante a reflexão acerca do poder de escolha e o dever moral, passando pelas relações de propriedade. Estas são sempre relações de exclusão, pois a posse de algo por alguém significa a negação da posse de outros. Portanto,

a posse não é uma qualidade privada, é uma questão social que transporta uma relação especial entre um objeto e seu proprietário, e, ao mesmo tempo, uma relação especial entre o proprietário e outras pessoas. Possuir uma coisa significa negar ao outro o acesso a ela. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 112)

Em um determinado nível, a posse estabelece dependência mútua, mas liga os indivíduos às coisas e aos outros tanto quanto os separa deles, tendo em vista que a concretização da posse separa quem possui de quem não possui o objeto, numa relação de antagonismo. A posse, dessa forma, divide e distingue as pessoas, mas somente se os excluídos da posse possuem necessidade de utilizar o objeto ou a situação na qual o portador do objeto desejado exerce poder (impondo condições de uso) sobre aquele que não possui. Possuir coisas nos confere, para além de poder, a independência, pois possuindo determinadas coisas, ficamos livres da necessidade de utilizar a posse alheia,

e nos submeter aos seus ditames e regras. “Nesse sentido a posse é uma condição de possibilidade porque pode ampliar a autonomia, a ação e a escolha, de modo que posse e liberdade são frequentemente considerados inseparáveis.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 113). Para ser livre, nesse contexto, é preciso possuir, para não precisar depender da posse dos outros e ter que se submeter a eles, determinando uma forma interessante de vislumbrar a liberdade.

O princípio da posse nos remete ao fato de que os direitos dos outros limitam os nossos, da mesma forma que a promoção da nossa liberdade requer o tolhimento da liberdade alheia. A ideia de propriedade vem associada à coerção, em diversos graus, pois resulta em conflitos de interesse, onde necessariamente um tem e o outro não. O privilégio pode ser visto, portanto, como uma posição ocupada por alguém ou um grupo de pessoas com um grau mais elevado de liberdade e menor de dependência, sendo a proporção entre liberdade e dependência um indicador da posição (relativa) que se ocupa na sociedade.

O sociólogo Pierre Bourdieu (APUD BAUMAN; MAY, 2010) ilumina essa discussão ao vincular a ideia de autopreservação à competição, já que a motivação dos concorrentes é o desejo de eliminar os rivais, dos usos dos recursos que usam ou pretendem usar, normalmente bens escassos. Essa competição pode gerar graves consequências, como a tendência ao monopólio, pelo vencedor; e a naturalização das posições de vencedor e derrotado, onde este é visto pelo vencedor como responsável pelo próprio fracasso.

Este é um triunfo do modelo de pensamento defensor da ideia de que os problemas sociais têm soluções individuais, biográficas. Essas pessoas são descritas, então, como ineptas, perversas, inconstantes, depravadas, imprevidentes ou moralmente abjetas. Ou seja, elas não possuem justamente as qualidades supostas necessárias para a competição que, para começo de conversa, contribuiu para aquele estado de coisas. Então, assim definidos, aos vencidos é negada a legitimidade de se queixar. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 115).

Seria interessante ressaltar essa questão em sala de aula, em princípio porque se retoma um autor importante da sociologia, como Bourdieu, e também pelo fato de esclarecer que a máxima presente na sociedade capitalista de que as classes mais pobres se mantêm assim por falta de esforço individual, não corresponde à realidade; visto que

as desigualdades são problemas de ordem social, que ultrapassam a dimensão individual.

Outra forma de motivação para a conduta humana seria o dever moral, porém a difamação das vítimas da competição é uma forma de suprimir esse dever moral, ou esse tipo de conduta humana. Os motivos morais acabam por chocar-se com os dos ganhadores, pois a ação moral exige solidariedade entre as partes, vontade de ajudar aqueles que precisam sem esperar qualquer tipo de recompensa. Na moderna sociedade ocidental, ainda vigora a auto-preservação em detrimento do dever moral, sendo esse desprezado para que o indivíduo possa se preservar.

Essa oposição entre dever moral e autopreservação deixa suas impressões no cotidiano da condição humana, pois a extinção das obrigações morais é facilitada quando os seres humanos racionalizam as relações, tratando as ações humanas por números e recursos estatísticos. Os indivíduos são vistos como números e acabam por perder suas individualidades e podem “ser privados de sua existência independente como mercedores de direitos humanos e obrigações morais”. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 119.)

3.3.5 – Cultura

Pode-se dizer que a natureza e a sociedade foram “descobertas” ao mesmo tempo, embora o que foi descoberto na verdade não tenha sido nem a natureza nem a sociedade, mas a *distinção* entre elas e, em especial, a diferenciação das práticas que cada uma permite ou origina. (BAUMAN; MAY, 2010, p.201).

Levando-se em consideração o excerto de Bauman e May acima citado sobre a distinção entre sociedade e natureza, podemos considerar que o ser humano distingue aquilo que é cultural daquilo que é natural pensando que, no primeiro caso existe a possibilidade de modificar as coisas pela intervenção humana, através do “poder humano”, enquanto o âmbito natural não permite essa intervenção. Dessa forma quando consideramos que algo é muito mais uma questão cultural que natural, significa que estamos tratando de algo que possa ser manipulado, modificado para alcançar um fim desejado.

Cultura diz respeito a modificar coisas, tornando-as diferentes do que são e do que, de outra maneira, poderiam ser, e mantê-las de dessa forma inventada, artificial. A cultura tem a ver com a introdução e manutenção de determinada ordem e com o combate a tudo que dela se afaste, como indicativo de descida ao caos. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 203).

Em outras palavras, a cultura é uma construção humana “artificial”, pois não vem da natureza; sua característica primordial é a tentativa de ordenar o caos, esse sim algo natural. Seria a substituição ou a complementação da ordem natural das coisas, na verdade, por uma artificial, que possa ser controlada pelo homem.

O desenvolvimento da ciência aumenta o espaço de manipulação possível e, dessa forma, o domínio da cultura, pois quanto mais é possível manipular a natureza juntamente com outros meios para se alcançar objetivos específicos, maior é o controle pela cultura. Sendo assim, torna-se interessante para nós, seres humanos, a criação e manutenção de um ambiente ordenado, tendo em vista que boa parte do nosso comportamento é aprendida com o acúmulo de informações adquiridas ao longo do tempo, graças à memória transmitida por meio de narrativas e documentos pela história. A cultura possibilita, assim, uma determinada estrutura a um espaço que, antes da cultura – e sendo assim, natural – era amorfo. (BAUMAN; MAY, 2010).

A construção cultural tem por objetivo, além da conquista da unidade em meio à população, o controle do meio ambiente - que também demonstra sua força por meio das catástrofes naturais – de forma que a cultura conforma ações que desencadeiam reações. Fica o desafio de conseguir, então, uma relação harmoniosa, apropriada e sustentável, para que se consiga viver conjuntamente com a natureza, sem predá-la e desrespeita-la ainda mais.

Além de conceituar e explicar a cultura em si, como vimos acima, faz-se primordial, em sala de aula, pensar a cultura brasileira: tanto naquilo que forma sua unidade, quanto no diverso. Desse modo, acredito ser interessante incentivar a reflexão acerca de que elementos, positivos e negativos, fariam parte de uma cultura nacional e, por outro lado, destacar as diferenças regionais de um país tão vasto explicitando suas peculiaridades; e ao fazê-lo indicar que essa diversidade decorre da própria história do país, que apesar de apresentar tão diferentes manifestações de cultura, foi forçado a se manter unido por uma unidade política imposta pelo estado.

3.3.6 - Sobre a relação entre Estado e nação.

Apesar de serem categorias que podem se sobrepor, nação e Estado são coisas diferentes e o pertencimento das pessoas a elas, as envolve em tipos diferentes de relacionamentos.

Não há Estado sem território unido por um centro de poder que detenha uma autoridade legal, que diz respeito à habilidade de promulgar e fazer valer as leis – regras a serem respeitadas por todos que estão submetidos a essa autoridade do Estado, incluindo aqueles que não residem naquele país, mas lá estão momentaneamente. “Quem não respeita as leis é passível de punição – é forçado a obedecer, goste disso ou não. Parafraseando Max Weber, o Estado detém o legítimo monopólio dos meios de violência.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 215). Ou seja, o Estado possui o direito, legitimado por seus cidadãos, da exclusividade do uso da força coercitiva. Quando, por exemplo, um indivíduo que desrespeitou a lei da autoridade do Estado é condenado a pagar com a vida, a execução é considerada como uma punição legítima e não como um assassinato. Todo o uso de força que não for a legítima do Estado, utilizada pelos seus agentes, é considerada como ato de violência e, portanto, condenável. O que não significa que aqueles que atuam em nome do Estado não possam usar sua posição para cometer atos ilegítimos.

As leis do Estado determinam direitos e deveres para seus cidadãos, sendo um dos deveres mais importantes o pagamento de impostos. E os direitos podem ser civis, que garantem a proteção de nossa integridade física e de nossas propriedades, bem como da nossa liberdade de expressão; políticos, no sentido de direito de escolha dos representantes do povo que irão administrar o Estado; e também sociais, como sugeriu T.H. Marshall (apud BAUMAN; MAY, 2010), que visam garantir meios de subsistência básicos e de necessidades essenciais.

Porém os direitos sociais podem desafiar os direitos de propriedade com que estão associados, cabendo aqui a distinção de Isaiah Berlin (apud BAUMAN; MAY, 2010) entre dois conceitos de liberdade: negativa e positiva. A primeira diz respeito à liberdade de possuir uma propriedade e dispor livremente de suas riquezas, sem que haja intervenção do Estado nesse processo, e a segunda atesta às pessoas direitos, independentemente de terem posse de algo ou não.

A relação do indivíduo com o Estado pode se realizar em uma vivência ambígua pois pode-se gostar e precisar dele e ao mesmo tempo desgostar e ressentir.

[...] uma vez que o Estado é o único poder com permissão para manter separados o permissível e o não permissível, e que a aplicação da lei por seus órgãos é o único método de manter essa distinção permanente e segura, acreditamos que, se o Estado retirasse seu punho punitivo, a violência universal e a desordem passariam a imperar. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 218)

Por um lado fica-se sossegado ao saber que há a proteção do Estado contra o caos e a desordem. Por outro incomoda os indivíduos se o Estado se intromete nos assuntos privados. Dessa forma, o Estado, como poder coercitivo, nem sempre agrada aos cidadãos. Por esse motivo precisa ganhar legitimidade e provar aos seus cidadãos que merece possuir o monopólio da violência. “Nessa medida, a legitimação visa a desenvolver incondicional fidelidade ao Estado, transparecendo a segurança no pertencimento a uma ‘pátria’ de cujas riquezas e forças o cidadão individual pode usufruir”. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 222)

Diferentemente do Estado, a nação não se estabelece através de uma dimensão territorial e ancorada em direitos e deveres. A ideia de nação tem muito mais a ver com a questão do pertencimento a um grupo, por afinidades culturais, linguísticas e religiosas; não sendo uma realidade concreta com regras definidas tal qual o estado. A nação é real, porém, possui uma comunidade imaginária, pois os seus membros tem que se identificar mental e emocionalmente como uma coletividade. Nem todos os Estados são nacionais e nem todas as nações tem Estado. Dificilmente uma nação vai conseguir ter uniformidade territorial tal qual um Estado podendo acontecer de muitas nações existirem lado a lado dentro de um território, e até mesmo de um mesmo Estado, o que acaba por gerar conflitos étnico-raciais e/ou religiosos, o que deriva em atritos internos.

Ao contrário do Estado, a nação não é uma associação em que se ingresse a fim de promover interesses comuns. Pelo contrário, é a unidade da nação, seu destino comum, que precede toda a avaliação de interesses e, mais, é o que dá significado aos interesses. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 223)

Atribui-se à nação uma naturalidade, como se um mito de origem a tivesse criado, e desde então ela existisse. Isso pode levar ao surgimento do nacionalismo – a identificação que o indivíduo tem com a nação - que sustenta essa naturalidade da

existência da nação, resultando em uma resistência a outros de fora dela. Quando isso ocorre, é demandado que o poder do Estado seja mobilizado a fim de que se preservem os interesses de preservação e continuidade da nação. Ou seja, é nessa hora, para assegurar o nacionalismo, que nação e Estado se unem, para um bem maior, de forma que o nacionalismo precisa do monopólio da força do Estado para se realizar efetivamente.

Conforme há identificação entre o Estado e a nação, a perspectiva de sucesso do nacionalismo aumenta. A ação do Estado faz com que o nacionalismo ultrapasse a esfera da persuasão de seus argumentos e conte com o aparato ideológico do Estado, como educação e difusão da cultura, para impor os valores da nação a todos. Isso pode levar ao etnocentrismo, de acreditar que tudo o que diz respeito àquela nação é o melhor e não se abre mão disso em hipótese alguma. “Nisso podemos ver como o nacionalismo inspira a tendência para cruzadas culturais por meio dos esforços para mudar as maneiras estrangeiras, a fim de convertê-las, forçá-las à submissão à autoridade cultural da nação dominante.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 228).

Importa ressaltar, com relação ao caso específico do Brasil, que sempre houve uma intervenção forte do Estado na vida social, de forma que não chegamos a arquitetar um ideal de nação que tenha se concretizado. Além disso, formamos um país de dimensões continentais, em que pesam as diferenças regionais, que só se manteve enquanto unidade devido às ações autoritárias do Estado central. Por um lado, possuímos o ônus de não ter desenvolvido um forte sentimento de nacionalismo, tendo em vista que o Brasil não possui um forte sentimento de Nação. Por outro, podemos perceber que o brasileiro, em geral, possui maior flexibilidade ao tratar os estrangeiros que aqui habitam, haja vista como se adaptam bem ao nosso país, por exemplo, a massa de bolivianos aqui residentes e trabalhando – tem a permissão para permanecer advinda do Estado, e não encontram muita resistência do nacionalismo brasileiro, visto que este não é exagerado.

3.3.7 – A relação espaço-tempo

As tecnologias da informação, entretanto, aceleraram nossas comunicações, por exemplo, com o e-mail e a mensagem instantânea, enquanto os meios de comunicação de massa se irradiam por todas as partes do globo, com efeitos

sobre como as pessoas percebem a especialidade e os locais. (BAUMAN; MAY, 2010 p. 175).

Espaço e tempo parecem características independentes entre si, porém quando pensamos nelas normalmente damos a elas um caráter de dependência entre as mesmas, tendo em vista que sempre calculamos uma distância em termos de quanto tempo vamos levar para vencê-la, “uma vez que nossas estimativas de afastamento ou proximidade de nossos destinos dependem da quantidade necessária de horas, minutos e segundos para alcança-los.” (BAUMAN; MAY, 2010 p. 176).

Dependemos, então, da velocidade com que podemos nos mover e do quanto vamos dispendir monetariamente para que se faça uso das ferramentas necessárias para vencer a distância na velocidade pretendida.

Na verdade, o tempo dispendido entre duas distâncias vai variar conforme o meio de transporte escolhido, comodidade advinda com o avanço das tecnologias. Antigamente não havia grande diferença entre as distâncias percorridas pelas pessoas e pelas informações, tendo em vista que essas eram, literalmente, carregadas pelas pessoas. Hoje não, as informações conseguem se deslocar numa velocidade nunca antes vista, em segundos pode atravessar oceanos e vastas regiões e chegar do outro lado do mundo, afinal hoje temos as tecnologias de informação que permitem que dados sejam transmitidos via satélite, rádio, e todos os tipos de impulsos e ondas e etc. A comunicação passou a ser instantânea, de forma que não importa mais a distância pois cada canto do mundo pode ser alcançado simultaneamente, havendo uma desvalorização do espaço. Nesse contexto é imprescindível pensar em “como a condição humana muda uma vez que a comunicação toma o lugar do transporte como principal veículo de mobilidade, e quando a experiência e a crescente urgência do fluxo informacional já não dependem da distância.” (BAUMAN; MAY, 2010 p. 179)

Exemplificar pensando na vida em comunidade ajuda a elucidar essa mudança na condição humana, pois a noção de comunidade explicita a proximidade física entre as pessoas, devido às dificuldades de comunicação, existentes antigamente, fora daquele espaço. Remete também a um ambiente físico que agrega todos os seus membros, com um limite definido pela capacidade dos seres humanos em se mover. Tudo acontecia no plano da localidade, que possuía vantagem sobre o que era distante. Isso tudo mudou de forma significativa, tendo em vista que a comunicação ocorre hoje de outras formas,

inclusive em pontos dispersos do globo. A territorialidade da noção de comunidade foi suprimida pela comunicação em rede global.

Graças às vozes e às imagens transmitidas eletronicamente, é o mundo que viaja até nós, enquanto permanecemos em nosso lugar. Esse processo de “instalação” e “desinstalação” do conhecimento tem como significado o fato de que não há reciprocidade em nossa comunicação. Vemos pessoas na tela que falam conosco e se apresentam diante de nossos olhos, mas elas não ‘nos’ reconhecem em meio à massa de indivíduos que as veem. (BAUMAN; MAY, 2010 p. 180).

A sensação de que existe o encolhimento do tempo-espaço, se dá por conta das tecnologias de informação que aceleram a comunicação em massa em todos os cantos do globo, unindo espaços longínquos de forma rápida. Essa é uma das muitas consequências da globalização, processo que ninguém controla, mas nem por isso passível de imobilidade por parte de governos que devem se mover no sentido de amenizar as consequências da globalização.

A globalização nos afeta no plano individual em variados graus, pois podemos todos experimentar ansiedade e preocupação quando é difícil compreender o que está acontecendo, e nos cave, de acordo com nosso critério individual, influenciar a direção em que as coisas parecem se mover a nosso redor. (BAUMAN; MAY, 2010 p. 183).

A utilização da internet para exemplificar, em aula, o processo de globalização é primordial, pois a comunicação em rede é a personificação dessa superação do espaço-tempo, pois através da *web* é possível acessar notícias e informações de todas as partes do mundo, em apenas alguns minutos, através de poucos cliques do mouse.

3.3.8 – A relação com o corpo.

Saúde, bem-estar, sexualidade e outros aspectos relacionados com o corpo são também aspectos fundamentais da nossa vida cotidiana, pois “assim como podemos oscilar entre os desejos de intimidade e solidão, também construímos relações com nossos corpos, partes fundamentais de nosso cotidiano.” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 151), através das quais também buscamos segurança perante a vida social. Analisar a

vida em sociedade nos permite refletir acerca do que fazemos, como nos vemos e aos outros, e quais as consequências que envolvem esses fatores. Da mesma forma a vida em sociedade lança sobre os corpos físicos consequências do convívio social, ainda que eles sejam feitos de genes e carbonos; tendo em vista a existência de pressões sociais que levam à procura de uma padronização física de acordo com modelos sociais considerados como condições corretas e apropriadas a serem seguidas, pois o corpo não é somente constituição biológica, mas forma de interação social, construindo o que somos, fomos e viremos a ser, com o potencial que possuímos. Desse modo, esses padrões são buscados, incessantemente pelos indivíduos que visam estabelecer-se de acordo com os padrões instituídos, de modo a serem aceitos socialmente.

A ideia de bem estar e saúde, remete a conquista de um equilíbrio buscando-se alcançar uma norma estabelecida para que se saiba saudável, não devendo o indivíduo, portanto, exagerar nem para mais nem para menos. Quando se fala em alcançar a boa forma, até há um limite inferior (não se deve fazer exercícios de menos) mas não há limite superior, ou seja, “o fitness diz respeito à transgressão de normas, não de adesão a elas.” (BAUMAN; MAY, 2010 p. 163). A boa saúde tem a ver com manter o corpo em condições de funcionamento normal, para que se possa seguir uma vida em que se possa trabalhar, se engajar em algo, se comunicar, utilizar as instalações que a sociedade nos fornece para executar as várias tarefas da vida. Já com relação à boa forma, a questão não é o que o corpo deve ser/fazer, mas quais os limites que o corpo tem e como se pode extrapolá-los. O que se deseja é o desejo da boa forma, de modo que gera-se um ciclo, em que sempre se busca, cada vez mais, a sensação de novas experiências, novos desafios, embora o anterior já tenha gerado bons resultados de saúde.

Faz parte também, dessa temática da relação com o corpo, o entendimento da sexualidade, ou seja, temas referentes à orientação sexual podem, e devem, fazer parte das aulas de Sociologia, como forma de desmistificar as questões relacionadas ao sexo. Normalmente, a questão sexual é tratada, na escola, apenas do ponto de vista biológico, e acaba deixando de considerar as dimensões sociais que envolvem esse tema. Devido aos muitos tabus gerados pela nossa sociedade conservadora, que contam com o subsídio das religiões, acaba-se gerando uma normatização de comportamentos que seriam certos ou errados, e que são apropriados pelos professores e repassados aos alunos.

A sexualidade deve ser tratada de forma contextualizada, demonstrando seu caráter cultural e social, ou seja, não deve ser traduzida como algo que é apenas

biológico ou natural. Como nos informa um grupo de pesquisadores da UEL (JEOLÁS *et. al.*, 2010), é possível tratar do tema sociologicamente, orientando-se por “autores que abordam a sexualidade como produto das relações humanas, histórica e culturalmente definido, e enfatizam a necessidade do respeito à diversidade e ao direito de não ser discriminado em razão de sua orientação sexual,” dentre os quais citamos, aqui, Foucault.

Para tratar desse tema, existe uma infinidade de filmes – longos ou curta metragens – que podem ser utilizados, bem como músicas, revistas em quadrinhos, dentre outros materiais; dependendo apenas da imaginação do professor e de sua capacidade de relacionar esses recursos com a teoria adequada para a explicação dos fenômenos ligados ao tema.

3.4 – Como ensinar Sociologia para jovens? – Reflexões para conclusão do capítulo.

Os temas e conteúdos aqui sintetizados foram apenas aqueles percebidos, a partir da obra de Bauman e May, como possíveis de se trabalhar em sala de aula. Ainda existe uma infinidade de temas relacionados à sociologia contemporânea que podem (e devem) ser apropriados pelos professores nas aulas do ensino médio, não se esquecendo da importância de relacionar esse conteúdo com a realidade e o cotidiano dos alunos.

Tentamos, ao longo das seções, fazer essa contextualização com a realidade brasileira. Porém sabemos que existem ainda, inúmeras possibilidades de explorar os temas, de forma que o que apresentamos aqui são algumas sugestões, que podem ser ampliadas através de futuras investigações, dependendo apenas do esforço daqueles que se dedicam a pensar novas formas de levar o conhecimento sociológico aos adolescentes do ensino médio.

Para finalizar esse capítulo, após termos sugerido alguns conteúdos para serem trabalhos em sala de aula, iremos nos apropriar de algumas reflexões de dois professores um da UEL e outro da UFRN, acerca de quais condições escolares poderiam possibilitar ao professor de Sociologia a ensinar a disciplina para os adolescentes, de forma que faça sentido para os mesmos, ou seja, como tentar fazer com que os alunos se sintam atraídos pelo conhecimento sociológico.

Nelson Tomazi, professor aposentado da UEL, demonstra sua preocupação com a formação dos professores de Sociologia, em artigo escrito em conjunto com seu colega, Lopes Jr (2004). Tomazi desenvolve, nesse texto, uma bela metáfora, na qual sugere que os professores precisam criar e desenvolver Asas e Raízes nos jovens.

Asas e Raízes, fundamentos e imaginação para construirmos uma sociedade diversa, autônoma e emancipada e emancipadora. *Raízes* mais profundas possíveis, que nos possibilitem uma formação teórica sólida; os fundamentos de um conhecimento que permita caminhar com segurança na análise dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais de nosso tempo. *Asas* da imaginação, para podermos voar e sair das mesmices e dos lugares comuns que a rigidez do pensamento, o conformismo e a apatia nos aprisionam. (LOPES JR; TOMAZI, 2004, p. 69. Grifos dos autores.)

Os jovens estão cada vez mais interessados em compreender o mundo que os cerca, porém ainda não se interessam muito pela Sociologia. Por isso é necessário um trabalho que possa relacionar o conhecimento ao cotidiano dos mesmos, de forma que eles associem o ensino da Sociologia com a compreensão dessa realidade, que desejam adquirir.

Para tanto, é preciso deixar de se concentrar apenas em falar e falar em sala de aula. É preciso escutar o aluno, saber o que ele está pensando, para depois corrigi-lo, mas sem necessariamente limitá-lo, orientando-o a continuar refletindo, mostrando a ele como fazê-lo pelo caminho correto. É importante que se estimule os adolescentes a desenvolver a capacidade de elaborar questões e pensar sobre elas, pois para que eles aprendam é preciso deixar que se manifestem, que libertem a imaginação.

O mais importante é fazer com que nossos alunos pensem sociologicamente os problemas do nosso tempo. Participamos de um sistema educativo que encurrala, desde o princípio, a criatividade, a curiosidade, o desejo e fomenta a competitividade, a obediência, a aceitação acrítica. (LOPES JR; TOMAZI, 2004, p. 71)

A afirmação de Tomasi e Lopes Jr, bem como o que foi levantado no primeiro capítulo desse trabalho, nos leva a pensar que nossa legislação educacional já se tornou anacrônica. As décadas passam, a situação dos jovens e adolescentes vem passando por profundas mudanças e estas ainda são pouco compreendidas, de forma que continuamos reproduzindo velhos modelos de ensino-aprendizagem nas salas de aula. (LOPES JR; TOMAZI, 2004).

[...] presos a roteiros do passado, professores, pedagogos e autoridades educacionais continuam a tratar jovens e adolescentes, no melhor dos casos, como “clientela”. E o objetivo é adestrar essa clientela na aquisição de informações e conhecimentos não apenas desconectados dos seus interesses e realidades, mas que, intuitivamente, moças e rapazes sabem que serão de pouca ou nenhuma utilidade em suas vidas. (LOPES JR; TOMAZI, 2004, p. 64).

E esse velho modelo de socialização expressa-se tanto na maneira de se relacionar com os adolescentes, como na inadequação do currículo à sua realidade. Costuma-se tratar esses jovens apenas como ouvintes compulsórios, como se eles ainda não possuíssem ideias e valores próprios sobre o mundo. E eles os têm, de forma que é preciso que se ouça o que eles tem a dizer, qual sua compreensão do mundo e seus anseios com relação ao mesmo. Os antigos discursos já não alcançam mais esses jovens, envolvidos pela cultura consumista do mercado.

É preciso que transformemos a escola em um ambiente de momentos saudáveis, com estímulo à aprendizagem, socializadora dos conhecimentos e, por isso mesmo, proporcionadora de momentos felizes, o que só se tornará possível, se passarmos a enxergar os jovens como sujeitos, e não mais como objetos de nossas ações educativas. (LOPES JR; TOMAZI, 2004).

Para que se consiga atrair o jovem para o aprendizado, é preciso que se saiba como atraí-lo, adequando-se à realidade dele, escutando-o, perguntando o que deseja de modo a trata-los como sujeitos ativos. Essa é a tática do mercado para atrair os jovens para seus produtos, porém não é ele quem vai proporcionar aprendizado e conhecimento. Cabe a nós, professores e educadores, conhecer o mundo dos adolescentes, prestar atenção às suas necessidades, às suas reivindicações, e concentrar nossos esforços na tentativa de conciliar esse mundo tão peculiar com os conhecimentos que podem ser úteis à vivência nele. É preciso mudar a abordagem em sala para que se possa possibilitar ao aluno a autonomia de pensamento, e não mantê-lo numa hierarquia inferior eternamente. Fazer com que os adolescente aprendam Sociologia é mais do que apenas despejar um monte de conceitos e teorias em cima deles, é preciso ajuda-los a desenvolver o pensamento sociológico a partir daquilo que faz parte do cotidiano deles. Conforme nos orienta Tomazi, “ou revisamos nossas práticas cotidianas, mesmo nas aulas expositivas e impositivas, ou não cumprimos com o que nos caracteriza: educar

e ensinar a pensar sociologicamente, isto é, fazer tudo para que nossos jovens criem asas e raízes.” (LOPES JR; TOMAZI, 2004, p. 75).

Pensemos, então, daqui pra frente, em novas formas de mobilizar o conhecimento sociológico. Há uma infinidade de recursos didáticos, aos quais os adolescentes são simpáticos, que podem nos ajudar a superar a aula puramente expositiva e aproximar os jovens da Sociologia, como o uso de mídias digitais através da internet – vídeos do *Youtube*, redes sociais como o *Facebook* e o *Orkut*, além de filmes, músicas, poesias, literatura, dentre muitas outras possibilidades. Basta aliar a imaginação à uma sólida formação (asas e raízes) para concretizar a tarefa de levar o desenvolvimento do pensamento sociológico, aos alunos do ensino médio. Eis nossa tarefa.

Considerações Finais

A essa parte do trabalho prefiro chamar considerações ao invés de conclusões. Afinal, muito ainda há para se trabalhar acerca da temática do ensino de Sociologia, de forma que não há ainda uma conclusão sobre porque ensiná-la e como fazê-lo. Posso, porém, ponderar acerca das reflexões que foram feitas ao longo dessa pesquisa.

A Sociologia é disciplina obrigatória do ensino médio brasileiro desde 2008. Porém, importa ressaltar que ainda não se pode dizer que ela está completamente consolidada dentro da grade curricular das escolas do país. Existem alguns estados da federação que só incluíram a disciplina no currículo por força da lei, ainda procurando brechas na lei para tentar reduzir a Sociologia novamente ao ensino interdisciplinar ou buscando outras alternativas como o ensino a distância da disciplina, da mesma forma buscam esses subterfúgios algumas redes de escolas particulares.

Por outro lado, algumas conquistas relevantes para a consolidação da disciplina demonstram um avanço na sua institucionalização, como a escolha de livros didáticos para Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a presença da disciplina no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), indicando a relevância da mesma para a formação do adolescente na etapa final de sua educação básica.

Além disso, parece-me que o campo acadêmico das ciências sociais vem abrindo cada vez mais suas portas ao estudo do tema, que já conquistou uma Comissão de Ensino dentro da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), bem como um GT (grupo de trabalho) exclusivo sobre o ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia organizado bianualmente por essa associação científica. Além disso, já se constata a discussão sobre as ciências sociais na educação básica em outros eventos importantes, como o Congresso da ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología), bem como a realização de encontros, congressos e seminários exclusivos sobre essa temática.

Porém ainda cabe aos cursos de ciências sociais, espalhados pelo país, a tarefa de acabar com a hierarquização existente entre o Bacharelado e a Licenciatura, aquele visto como a aspiração máxima do conhecimento e esta vista como uma “segunda opção”. Data das décadas de 1960 e 1970 esse “divórcio” entre a dimensão acadêmica e a educacional, como visto ao longo do segundo capítulo, momento em que o país passava por uma ditadura, em que a educação passou ao controle dos militares. Já temos

mais de 20 anos de democracia novamente, e essa separação ainda permanece, os cursos de Licenciatura são vistos como de menor importância. Já passa da hora da Academia reconhecer o valor da educação básica enquanto objeto sistemático de estudo e militância nas ciências sociais, objeto esse sempre tão caro aos mais ilustres sociólogos brasileiros, como Florestan Fernandes, Costa Pinto, Antonio Cândido e Fernando de Azevedo. Do mesmo modo, precisamos fortalecer a formação dos nossos professores de Sociologia para o ensino médio, reconhecer sua importância social, e prepara-lo para lecionar dentro de uma realidade permeada por complexidades. Talvez com uma maior valorização dos estudos sobre a realidade da educação básica brasileira pelo meio acadêmico, seja possível uma maior mobilização para que a mesma seja valorizada também na sociedade em geral.

Por enquanto, importa continuar incentivando as pesquisas sobre o ensino médio e mais especificamente a Sociologia como disciplina do mesmo, sobretudo no âmbito dos conteúdos e metodologias utilizados em sala de aula, pensando-se a valorização da disciplina qualitativamente, ou seja, pensar no que está sendo ensinado, em como isso está sendo feito, e se gera interesse nos principais envolvidos nesse processo: os alunos.

Uma vez que a Sociologia traz a possibilidade de crítica a uma ordem instituída, talvez não interesse à mesma possibilitar seu ensino de forma plena. De qualquer modo, os documentos produzidos na década de 1990 não norteiam como ensinar sociologia, sendo as Orientações Curriculares Nacionais, de 2006, um pouco mais funcionais, embora ainda falte uma orientação mais consistente, com maior diversidade de sugestões e temas.

Pudemos perceber que, da forma como está colocado o ensino de Sociologia nos documentos oficiais, dificilmente pode-se alcançar algum sucesso com o ensino da disciplina mediante os adolescentes. Esses documentos preocupam-se mais em controlar a organização da educação, impondo resultados que devem ser obtidos com o ensino, do que com a prática escolar propriamente dita, demonstrando um currículo flexível demais que em nada colabora com o cotidiano do professor. Advindo de uma política educacional que remonta à década de 1990, pelo menos 20 anos já se passaram entre o nascimento das propostas e a realidade educacional atual. Percebo que a educação nacional presente nos documentos oficiais, apesar de todas as emendas à LDB, não mais corresponde às necessidades atuais, não são úteis por não terem funcionalidade e não são seguidas por boa parte das escolas. Acredito que já passa o momento em que se demanda uma nova legislação educacional que possa trazer uma nova organização,

tanto estrutural quanto curricular, que auxilie os educadores a mobilizar um novo tipo de educação para uma nova etapa da modernidade. O modelo de educação que ainda possuímos, pautado pelo financiamento advindo de instituições financeiras internacionais, mantém a educação nacional refém de metas e estatísticas a serem alcançadas para satisfazer indicadores econômicos. Melhor não seria focar no que, de fato, seria mais proveitoso e também, porque não, mais prazeroso às nossas crianças e adolescente? Seguir as recomendações da UNESCO, da ONU, dentre outros organismos, seria o ideal pra um país de cultura tão peculiar quanto o Brasil?

Uma educação forte, de qualidade, está para além de aprender a ler, escrever e fazer contas, ela passa pela compreensão da existência, não só de si, mas da realidade política, econômica, cultural da qual nos cercamos e de saber mobilizar esse conhecimento como forma de ação dentro da sociedade. E um ensino de qualidade, que inclua a Sociologia, pode nos ajudar a ter isso.

Por isso, penso ser interessante a nova proposta de Matriz Curricular do Estado de São Paulo, que tenciona readequar a quantidade de horas de cada disciplina no currículo. Ao diminuir algumas aulas de português e matemática (que possuem a maior carga horária) e aumentar a carga de algumas matérias como Sociologia, Filosofia e Física, acredito que uma maior variedade de conhecimentos de diferentes ciências, poderá aumentar a capacidade analítica do aluno. Sabemos que um número maior de aulas de Português e Matemática, atualmente, não estão dando resultados efetivos para a formação dos estudantes. Não falta quantidade, falta qualidade. Portanto, é no âmbito qualitativo que se precisa fazer investimento. No mais, acho que esse equilíbrio curricular que propõe o estado de SP, em 2011, pode resultar positivo para o aprendizado dos adolescentes. Infelizmente, não houve tempo hábil e espaço nesse trabalho para tratar a questão do ensino de Sociologia no estado de São Paulo, de onde parte esta pesquisa, questão que será investigada por mim em breve.

Com relação aos conteúdos e temas selecionados neste trabalho como sugestão para o ensino de Sociologia, acompanhamos a lógica de que a disciplina deve estar em sintonia com a produção da ciência de referência. Como foi visto no segundo capítulo, nos vários períodos de desenvolvimento das ciências sociais, a Sociologia enquanto disciplina buscava levar para o âmbito do ensino o que era demandado a elas no âmbito acadêmico-científico. Por isso achamos muito interessante pensar o ensino de elementos da sociologia contemporânea, pois conforme nos informa Nogueira (2007) existe uma

encorpada escola sociológica empenhada em desvendar os meandros da modernidade líquida ou radicalizada, como esse intelectual gosta de se referir.

Ainda há muito que se descobrir nesse terreno da sociologia contemporânea para utilização em sala de aula. Aqui apenas partimos de uma hipótese, e desenvolvemos algumas questões teoricamente. Cabe a nós, outros pesquisadores afeitos à essa temática e aos professores de Sociologia, buscar cada vez mais temas, conteúdos, bem como recursos didáticos e coloca-los em prática para ver se conseguem chegar ao resultado desejado: alcançar os adolescentes do ensino médio e desenvolver, nos mesmos, uma nova forma de pensar a sociedade, o mundo que os cerca.

O ensino de Sociologia deveria, segundo nossa análise, portanto, envolver teorias clássicas, a sociologia brasileira, teorias críticas, enfim, uma diversidade de temas existentes dentro das ciências sociais. Não deve deixar de considerar também a produção contemporânea, os dilemas da modernidade líquida, que demandam as explicações das ciências sociais com urgência, pois afetam a vida dos adolescentes. E esse conhecimento recém gerado pode auxiliar os jovens a entenderem um pouco melhor essa situação de complexidade em que vivem, seus dilemas, suas relações, enfim, compreender também a si mesmo enquanto ser social.

Para tanto, precisamos também repensar o papel do professor em sala de aula, pois para que o conhecimento sociológico tenha sentido e significado para o aluno, é preciso que haja uma transposição do conhecimento científico para uma linguagem adequada ao meio escolar. Nesse sentido, o professor de Sociologia precisa ter, ao mesmo tempo, uma consistente formação teórica e uma farta imaginação, para mobilizar toda a teoria que domina de forma dinâmica com os adolescentes. É preciso, também, que se acabe com a hierarquização Professor-Aluno na sala de aula. Os educandos precisam e devem ser ouvidos, para que se saiba, mais especificamente, o que lhes agrada, o que de fato gostariam de aprender. Muitas vezes eles se interessam pelos assuntos que permeiam a sociedade, o seu cotidiano, mas não gostam das aulas de Sociologia (LOPES JR; TOMAZI, 2004).

Dessa forma, prestar atenção aos adolescentes, tentar compreender seu mundo, pode ser uma maneira de desenvolver atividades – pautadas teoricamente pelas ciências sociais – que façam com que eles se interessem pela disciplina. Além disso, como ressaltamos em algumas passagens do trabalho, cabe nos familiarizarmos com as novas tecnologias e aproveitá-las em favor da educação, utilizando-as para tornar as aulas mais atrativas aos jovens, de forma que possamos mostrar a eles que Internet, TV,

Rádio, filmes, podem ultrapassar o mero entretenimento demonstrando ser também uma possível fonte de conhecimento.

ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ANDRADE, Cláudia Pereira de. **A difusão do conhecimento como prática emancipatória: estudo sobre a prática docente em sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ, 2003. Dissertação de Mestrado.

ANDRADE, Mário de. **Uma grande inocência**. In: O empalhador de passarinhos, p. 39-44. São Paulo: Martins, 1972.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Fernando de Azevedo (1894-1974) e a educação superior no inquérito de 1926. IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Jose%20Carlos%20Sousa%20Araujo/Jose%20Carlos%20Souza%20Araujo%20-%20Texto.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.

BARBOSA, Maria Valéria.; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima.; SILVA, Vandei Pinto da. **Formação de professores e prática pedagógica: sociologia e filosofia no ensino médio na escola atual**. Comunicação apresentada no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia – GT 09 – Ensino de Sociologia. UFPE: Recife, 2007.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Zigmunt.; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena. **Introdução: As Ciências Sociais no Brasil**. In: BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena (Org.). *As Assim Chamadas Ciências Sociais – Formação do Cientista Social no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ: Relume-Dumará, 1991.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Reverendo o plano nacional de educação: proposta sociedade brasileira**. Educação e Sociedade, v. 31, n 112, pp. 657-676. Campinas, jul./set. de 2010.

BUENO, Maria Sylvia S. **Itinerário do descompromisso na escola pública de 2º grau paulista**. Cadernos de Pesquisa, n. 99, p. 73-79. São Paulo, Nov. 1996.

BUENO, Maria Sylvia S. **Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia**. Cadernos de Pesquisa, n. 109, p. 7-23. São Paulo, 2000.

CAJU, Andreia Vania Ferreira. **Análise da disciplina Sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2005. Dissertação de Mestrado.

CÂNDIDO, Antônio. **A sociologia no Brasil**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 1. p 271-391. São Paulo, Junho de 2006.

CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thaís. **Pensando a sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM.** Mediações – Revista de Ciências Sociais, vol. 12, n.1, p.225-238, jan./jun. de 2007.

COAN, Marival A **Sociologia no Ensino Médio, o Material Didático e a Categoria Trabalho.** Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2006. Dissertação de Mestrado.

CUNHA, Patrícia Pereira. **O ensino de Sociologia: uma experiência na sala de aula.** Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE, 2009. Dissertação de Mestrado.

DALAROSA, Adair Ângelo. **Globalização, Neoliberalismo e a questão da transversalidade.** In: Lombardi, José Claudinei. Globalização, Pós-modernidade e educação, p.196-217. Autores Associados: Santa Catarina, 2009.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo.** Boletim Técnico Senac, v. 27, n. 3. Rio de Janeiro, set./dez. 2001. Disponível em:
<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm> Acesso em 12/05/11.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação do professor em nível universitário - O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938).** II Seminário de Pesquisadores em Educação da região sul - ANPED, PROGRAMA E RESUMOS. Curitiba, 1999. <http://www.openthesis.org/documents/do-professor-em-o-instituto-344710.html>. Acesso em 10/12/2011.

EVANGELISTA, Olinda. **Memória apagada: Azevedo e a formação do professor.** Perspectiva, v.19, n.1, p.107-127. Florianópolis jan./jun. 2001^a.

EVANGELISTA, Olinda. **Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930.** Educação e Pesquisa, vol.27, n.2, p. 247-259. São Paulo, jul./dez. 2001b.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional.** São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A Conspiração Contra a Escola Pública (Parte III).** In: Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **O Movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 E 1942: As reformas do secundário e os programas de ensino do colégio Pedro II.** Mediações – Revista de Ciências Sociais, vol. 12, n.1, p.11-30. Londrina, jan./jun. 2007.

JEOLÁS, Leila Sollberger; SILVA, Daniele Ribeiro da; SILVA, Dulcinéia Agueda da; SILVA, Thaís Regina da; RICARDO, Mônica Matos. **Relatos do projeto Juventude, Sexualidade e Saúde: como abordar a sexualidade em sala de aula.** In: In: CARVALHO, Cesar Augusto (Org.). *A Sociologia no ensino médio: uma experiência.* Londrina: EDUEL, 2010.

JINKINGS, Nise **Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos.** *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, vol. 12, n.1, p.113-130. Londrina, jan./jun. 2007.

LAHUERTA, M. **Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização.** In: LORENZO, H. C., COSTA, W. P. (Orgs.) *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 93-114.

LARAIA, Roque de Barros. **Ensino de Ciências Sociais, Hoje.** In: BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena (Org.). *As Assim Chamadas Ciências Sociais – Formação do Cientista Social no Brasil.* Rio de Janeiro: UERJ: Relume-Dumará, 1991.

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho.** Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas - SP, 2009. Dissertação de Mestrado.

LESSA, Renato. **O Ensino de Ciências Sociais: Uma Conjectura Pessoal.** In: BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena (Org.). *As Assim Chamadas Ciências Sociais – Formação do Cientista Social no Brasil.* Rio de Janeiro: UERJ: Relume-Dumará, 1991.

LOPES, Alice Casimiro. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio.** *Boletim técnico do SENAC*, v. 27, n. 3 – set./dez 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm> Acesso em 12/05/11.

LOPES JR, Edmilson; TOMAZI, Nelson Dacio. **Uma angústia e duas reflexões.** In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso, de. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussão de Sociologia no ensino médio.* Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos.** Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP. 2000. Dissertação de Mestrado.

MEUCCI, Simone. **Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas.** *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, vol. 12, n.1, p.31-66. Londrina, jan./jun. 2007.

MORAES, Amaury Cesar; TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Um olhar sobre o ensino de sociologia: Pesquisa e Ensino.** *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, vol. 12, n.1, p.93-112. Londrina, jan./jun. 2007.

MORAES, Amaury Cesar; TOMAZI, Nelson Dacio; GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca. **Análise crítica das DCN e PCN.** In *Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio.* Brasília: MEC – SEB, v. 1, p. 343-372, 2004.

NASCIMENTO, Alessandra dos Santos. **Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da sociologia no Brasil**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2011. Tese de Doutorado.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Bem mais que pós-moderno: poder, sociedade civil e democracia na modernidade periférica radicalizada**. Ciências Sociais Unisinos, vol. 43, n. 01, p. 46-56. São Leopoldo, jan./abr. 2007.

NUNES, Clarice. **A modernização do ginásio e a manutenção da ordem**. Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 1979. Dissertação de Mestrado .

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **O conflito público versus privado: a atuação dos organismos representativos da sociedade civil no processo de elaboração da LDB**. Revista Quaestio v. 6, n. 2. Sorocaba, 2004.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Os movimentos sociais na educação: o processo de elaboração da LDB – 1988 a 1996**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0208.pdf>. Acesso dia 25/05/11

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890-1920)**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 1973. Tese de Doutorado.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2º Grau. Educação geral ou profissionalização**. São Paulo: EPU, 1988.

RÊSES, E.S. **Representações sociais dos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio**. Mediações – Revista de Ciências Sociais, vol. 12, n.1, p.177-194. Londrina, jan./jun. 2007.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes **A política de ensino secundário do Estado Novo e os atores políticos**. In: Educação conformada: a política de educação no Brasil (1930-1945) Juiz de Fora: UFJF, 2000.

SANTOS, Mario Bispo. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF, 2002. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Mario Bispo. **A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio**. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso, de. (Org.). Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. **Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea**. Educação e Realidade, vol. 34, n. 2, p. 187-201. CIDADE, mai./ago. 2009.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **O debate acerca do ensino de sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950**. Ciência e modernidade no

pensamento educacional brasileiro. Mediações – Revista de Ciências Sociais, vol. 12, n.1, p.67-92. Londrina, jan./jun. 2007.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Propostas curriculares em Sociologia.** In: MORAES, Amaury César; RÊSES, Erlando da Silva; SARANDY, Flávio Marcos Silva; SANTOS, Mário Bispo; TOMAZI, Nelson Dacio. Curso de especialização em ensino de Sociologia, v.2, Cuiabá: Central de Texto/ UFMT, 2010.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro **A Reforma da Educação.** In: Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SILVA, Ileizi Fiorelli; FERREIRA, Carolina Branco; PÊRA, Karina de Souza. **O ensino das Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001.** In: CARVALHO, Cesar Augusto (Org.). A Sociologia no ensino médio: uma experiência. Londrina: EDUEL, 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio.** Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 201-233. Campinas, setembro/2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso dia 10/12/2011.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média.** Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP, 2007. Dissertação de Mestrado.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's),** entrevistado por GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Cronos, v. 8, n. 2, p. 591-601. Natal, jul./dez.2007

VILAS BOAS, Gláucia. **A Tradição Renovada.** In: BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena (Org.). As Assim Chamadas Ciências Sociais – Formação do Cientista Social no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ: Relume-Dumará, 1991.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco; RAMOS, Tacita Ansanello. **As orientações neoliberais e as políticas curriculares para o ensino médio.** Horizontes, v. 25, n. 2, p. 189-195. Campinas, jul./dez. 2007.

Documentos Oficiais

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE) Resolução nº 4 de 16 de agosto de 2006. **Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes**

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p.15, 21 de agosto de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 26 de Junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 ago. 1998.

BRASIL. Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação. Brasília, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Brasília, 1999.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília : MEC ; SEMTEC, 2002.

SÃO PAULO. **Indicação CEE/SP nº 62.** Governo do estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação, 2006.