

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

MÁRIO BISPO DOS SANTOS

**BRASÍLIA
2002**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Mário Bispo dos Santos

**Brasília
2002**

Mário Bispo dos Santos

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

**Orientador:
Professor Doutor Carlos Benedito Martins**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia, na área de Ciência, Tecnologia e Sociedade.

**Brasília
2002**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado:

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Autor: Mário Bispo dos Santos

**Orientador: Prof^o Dr. Carlos Benedito dos Santos
(Departamento de Sociologia/UnB)**

Banca examinadora:

**Prof^a Dr^a Ângela Maria de Oliveira Almeida
(Membro - Instituto de Psicologia/UnB)**

**Prof^a Dr^a Fernanda Antônia da Fonseca Sobral
(Membro – Departamento de Sociologia/UnB)**

**Prof^o Dr. Sadi Dal Rosso
(Suplente – Departamento de Sociologia/UnB)**

Brasília, Setembro de 2002

*Dedico esta dissertação a minha família:
Seu Marçal, meu pai (in memoriam),
Dona Maria, minha mãe,
Marisa, Marquinho e Martha, meus irmãos,
Natália, minha querida sobrinha.*

AGRADECIMENTOS

Com este trabalho aprendi um pouco mais sobre educação, sobre ciência, sobre a sociedade contemporânea e sobre mim mesmo. Diversas pessoas me apoiaram nessa caminhada. Eu não poderia deixar de agradecer:

Ao Professor Carlos Benedito, por me alertar a respeito da minha teimosia, das minhas pré-concepções, dos limites da minha pesquisa; por me encorajar nos meus momentos de dúvidas; por ser sincero, direto e propositivo em suas críticas; por me orientar, enfim.

À professora Fernanda Sobral, que por acreditar na capacidade intelectual dos seus alunos, honrou-me com o convite para participar como co-autor de um livro sob sua coordenação.

À professora Ângela Almeida, que com paciência, carinho e competência me ajudou a estar mais aberto para as surpresas, as novas possibilidades e os dados imprevistos decorrentes da pesquisa.

Ao professor Sadi Dal Rosso, pela oportunidade de trabalharmos juntos no processo de formação continuada dos professores do Ensino Médio.

Aos professores Michelangelo Trigueiro e Maria Stela Porto do Departamento de Sociologia e aos professores Erasto Fortes e Luis Rossi da Faculdade de Educação, que sempre incentivaram meu ingresso no mestrado.

À minha turma de mestrado, em especial, à Ana Lídia, Guilherme, Luciano, Nara, Odair, Tânia e Toni, pelos debates em sala de aula, pelo apoio na realização dos estudos, pelas conversas fiadas, pelas viagens, pelos almoços, pelas risadas, por tudo aquilo que tornou nosso curso de pós-graduação um momento inesquecível para mim.

Aos meus amigos do Travessia – Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais: à Najla, alfa, ômega, amiga, conselheira e quase irmã. Ao Omar, pelo exemplo de zelo com a coisa pública. Ao Carlos, por me dizer que viver implica em riscos e mudanças.

Aos meus amigos Sales, Dorcas e Viviane, por acreditarem na minha capacidade de iniciar e concluir este trabalho.

À Kátia, que me ajudou a compreender melhor meus potenciais, limites, anseios e receios.

Aos meus queridos irmãos: Marisa, que esteve presente em diversos momentos deste trabalho: traduzindo textos, trocando idéias, ouvindo minhas angústias, ajudando a abrir meus horizontes. Marquinho, com quem pude contar na transcrição de fitas e na digitação de textos. Martha, por cuidar de mim e não permitir que durante a realização deste trabalho, o caos se instalasse em definitivo no meu quarto.

Ao Sandro, que dispôs do seu precioso tempo para me ajudar na ordenação das idéias, na definição de um caminho metodológico e na estruturação deste trabalho.

À Noelma e à Elaine, pelas sugestões que contribuíram para melhorar a presente dissertação.

A Eloísa, que além de revisar esta dissertação, ajudou o autor a revisar alguns dos seus pontos de vista sobre a vida e sobre as pessoas.

À Érika, minha professora de inglês, que com carinho, competência e dedicação me preparou para a seleção do mestrado.

À Mere, pelas traduções, mas, sobretudo, pela amizade.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação em Sociologia, Evaldo e Sr. Luis, pela cordialidade e presteza no atendimento.

Aos amigos do Centro Educacional 05 de Ceilândia, da Escola Normal de Ceilândia e da Seção de Coordenação Pedagógica de Samambaia do Governo Democrático e Popular, 1995/98. Lugares e pessoas que estarão sempre entre as minhas melhores lembranças.

Aos meus amigos Antônio, Neilton e Heitor, pois, como diz o poeta, *“amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito”*.

À Claudia, minha analista, por me ajudar a entender o papel do mestrado na minha vida.

Aos colegas professores de Sociologia, que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Aos amigos da comissão de Sociologia da Secretaria de Educação do Distrito Federal: Helena, Erlando, Shirley e ao Guilherme – este presente em vários momentos deste trabalho.

Aos participantes do grupo de discussão na internet sobre o ensino de Sociologia, em especial, à professora Elizabeth da Fonseca da Universidade Federal de Uberlândia, ao professor Leujene Mato Grosso da Federação Nacional dos Sociólogos, ao professor Flávio Sarandy do Centro Educacional Leonardo Da Vinci - Vitória/ES, aos professores Nelson Tomazi e Ileizi Fiorelli Silva da Universidade Estadual de Londrina - pelos textos, informações e sugestões que foram fundamentais na construção do histórico relativo à Sociologia no Ensino Médio.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, que me possibilitou dedicação integral aos estudos de mestrado.

E aos meus alunos de História e Sociologia, do Centro de Ensino 414 de Samambaia – o inesquecível 3º ano “D”, turma de 1999, noturno. Alunos que, ao final do período letivo, me assustaram com uma certa avaliação das minhas aulas. Para eles, eu fui mais interessante como professor de História do que de Sociologia. Mas como isto seria possível, visto que me formei para ser professor desta e não daquela disciplina? Talvez, eles não soubessem, mas, a partir daquele momento, para mim, colocou-se em questão a natureza, o sentido da minha formação superior: o que aprendi sobre ser professor de Sociologia? O que aprendi sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio? Na realidade, eles provocaram em mim o espanto, a partir do qual, segundo Aristóteles, surge a necessidade de se buscar o conhecimento.

“A ciência nasce do espanto”.

Aristóteles

“É necessário estar preparado para se queimar em sua própria chama, pois, como se renovar sem primeiro se tornar cinzas”?

Nietzsche

RESUMO

A Sociologia consolidou-se como disciplina obrigatória no currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a partir da Reforma do Ensino Médio desencadeada pelo Ministério da Educação, em 1998. Conforme as diretrizes dessa Reforma, cabe a essa disciplina contribuir para que educando desenvolva as capacidades de observação, análise e síntese que possibilitem o entendimento dos fundamentos das relações sociais, em especial, aquelas geradas pelas atuais mudanças na produção e no conhecimento. A Sociologia seria um instrumento prático a serviço da inserção competente do aluno no mercado profissional e na sociedade tecnológica.

Mas, e os professores da rede pública do Distrito Federal? o que pensam sobre a Sociologia no Ensino Médio? Em busca de resposta para este questionamento, realizou-se um estudo com 24 sujeitos. Estudo que teve como aporte teórico, as contribuições de Anthony Giddens, Peter Berger, Serge Moscovici e Willem Doise.

Constatou-se que a visão acerca da Sociologia enquanto instrumento de formação para o exercício da cidadania constitui uma referência comum para os professores. A partir dessa referência, porém, se verificou a existência de posições diferenciadas entre os sujeitos. Aqueles com formação superior em Ciências Sociais acreditam que a Sociologia teria esse caráter formativo, na medida, em que propicia a compreensão sistemática das relações sociais. Entretanto, ela não direciona o aluno para nenhum projeto de intervenção na realidade social. Por sua vez, os sujeitos com formação em outras disciplinas acreditam que a Sociologia ajuda na formação do cidadão, na medida, em que conscientiza o aluno acerca da necessidade de sua intervenção na realidade visando mudanças no âmbito da comunidade, da família, da vida pessoal e do trabalho. O conhecimento sociológico não seria somente um instrumento de compreensão das relações sociais, seria também, um instrumento prático, de ação tendo em vista a melhoria das referidas relações.

A visão desse segundo grupo estaria, portanto, mais próxima das concepções dos formuladores da Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

Sociology was consolidated as a mandatory discipline in all the public schools of Distrito Federal in 1998, when the Ministry of Education fostered a reform into high school curriculum. According to the lines of this reform, Sociology should develop the students' capacity to observe, analyze and synthesize, what would certainly make them understand the basis of the social relations, in special, those ones caused by the current changes in the production and the knowledge. Sociology would be a practical and efficient instrument to place the pupil into the labor market and technological society.

But, what about the teachers at the public network in Distrito Federal? What do they think about sociology becoming mandatory in high schools? In order to know the answers to these questions, they developed a research with twenty four citizens. This research was based on Anthony Giddens' Peter Berger's, Serge Moscovici's and Willem Doise's contributions to the Sociology.

This study proved that the vision of Sociology as a real instrument to prepare the pupils to exercise their citizenship is a common reference among the teachers. From this reference on; however, it was found the existence of different positions among the professors. Those ones who are graduated in social science believe that sociology would have this formative character, because it makes the students gradually understand the social relation. Otherwise, it doesn't lead the pupils to develop a project to interfere in the social reality. On the other hand, the teachers graduated in other disciplines believe that Sociology helps the citizens constitution due to the fact that it makes the pupils conscious about the necessity of having an effective participation in the real society in order to promote some changes in their community, family, work and also in their personal life. According to this point of view the sociological knowledge would not be only an instrument of understanding the social relations, but also a practical instrument of action used to improve these same relations.

This last group vision would be, therefore, in accordance with the conceptions of the high school reform's creators.

RÉSUMÉ

La Sociologie s'est consolidée comme une discipline obligatoire dans le programme des écoles publiques du Distrito Federal, à partir de la Réforme de l'Enseignement Secondaire entraîné par le Ministère de l'Éducation, en 1998. Selon les directives de la Réforme, cette discipline doit aider les apprenants à développer les capacités d'observation, d'analyse et de synthèse qui rendent possible la compréhension des fondements des relations sociales, en particulier, celles produites par les actuelles transformations dans la production et dans la connaissance. La Sociologie serait un outil pratique au service de l'insertion compétente de l'apprenant dans le marché du travail et dans la société technologique.

Mais, et les enseignants du réseau public du Distrito Federal? Que pensent-ils à propos de la Sociologie dans l'Enseignement Secondaire? À la recherche de la réponse pour cette question, une étude a été réalisée avec 24 individus. Cette étude a eu comme fondement théorique, les contributions de Anthony Giddens, Peter Berger, Serge Moscovici et Willem Doise.

On a constaté que la vision concernant la Sociologie en tant qu'instrument de formation pour l'exercice de la citoyenneté constitue une référence commune pour les enseignants. Toutefois à partir de cette référence, on a vérifié l'existence de positions différenciées entre les individus. Ceux qui ont une formation supérieure dans le domaine des Sciences Sociales croient que la Sociologie aurait ce caractère formatif, au fur et à mesure qui propice à compréhension systématique des relations sociales. Cependant, elle ne mène pas l'apprenant à aucun projet d'intervention dans la réalité sociale. À son tour, les individus qui ont une formation supérieure dans le domaine d'autres disciplines croient que la Sociologie contribue à la formation du citoyen, à mesure qu'elle engage l'apprenant à effectuer des intervention dans la réalité ,en visant des changements dans le cadre de la communauté, de la famille, de la vie personnelle et du travail. La connaissance sociologique ne serait pas seulement un instrument de compréhension des relations sociales, mais aussi, un outil pratique, d'action en vue de l'amélioration des relations mentionnées ci-dessous.

La vision de ce second groupe serait, ainsi, plus prochaine des conceptions des créateurs de la Réforme de l'Enseignement Secondaire.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 - SOCIOLOGIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	09
1. A Sociologia como possível objeto de representações sociais	10
2. Representações sociais e mudança social	16
3. Representações sociais e construção da identidade	21
4. Identidade e algumas considerações teórico-metodológicas	23
CAPÍTULO 2 - A SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: UM SÉCULO DE IDAS E VINDAS DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	27
1. Institucionalização da Sociologia no Ensino Secundário (1891 -1941)	28
1.1. As reformas educacionais e a questão da identidade do Ensino Secundário	28
1.2. A Sociologia no Ensino Secundário: um conhecimento pragmático	32
2. Ausência da Sociologia como disciplina obrigatória (1942-1981)	42
2.1 As reformas educacionais e os projetos específicos para Ensino Secundário	42
2.2 A Sociologia: um conhecimento dispensável nos projetos autoritários	48
3. Reinscrição gradativa da Sociologia no Ensino Médio (1982-2001)	51
3.1. A Reforma do Ensino Médio e a questão da preparação para trabalho.....	51
3.2. A Sociologia como instrumento de preparação para a competitividade	59
CAPÍTULO 3 - A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ A ATUAL REFORMA EDUCACIONAL?	67
1. A metodologia	68
1.1 Procedimentos de coleta de dados	68
1.2 Procedimentos de análise de dados	70
2. Resultados e discussão	72
a) As Ciências Humanas como instrumentos de enfrentamento dos desafios postos pela sociedade tecnológica, informacional e competitiva.....	74
b) A Sociologia no Ensino Médio: inserir o jovem em um mundo marcado por mudanças nas relações sociais	83

CAPÍTULO 4 - A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:

O QUE PENSAM OS PROFESSORES?	86
1. A metodologia	88
1.1 Sujeitos	91
1.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	94
1.3 Procedimentos de análise de dados	96
2. Resultados e discussão	98
1ª Fase – A análise do campo comum das representações sociais	98
A) A Sociologia no Ensino Médio: formação do cidadão com capacidade de compreender a realidade social	100
B) A Sociologia no Ensino Médio: formação do cidadão com capacidade de intervir na realidade social	111
2ª Fase – A análise das diferenciações grupais	117
• Grupo I – Formados em Ciências Sociais	120
A) A Sociologia como instrumento de compreensão das relações sociais	122
B) A Sociologia e suas possíveis tecnologias no Ensino Médio.....	129
• Grupo II – Formados em outras áreas	133
A) A Sociologia como instrumento de melhoria das relações sociais	135
B) A Sociologia no Ensino Médio: uma abordagem contextualizadora	142
3ª fase – A análise da ancoragem das diferenciações grupais	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	161
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

“As tomadas de posição diferentes, mesmo antagônicas, somente se constituem como tais com relação aos objetos de disputa comuns.”¹
Bourdieu

Na última década do Século XX, diversos governos na América Latina e na Europa promoveram reformas educacionais. Reformas cuja intensidade, aprofundamento e desdobramentos variaram conforme o contexto pedagógico, social e político de cada país.²

Não obstante as diferenciações, as mudanças em questão tiveram em comum, a pretensão de romper com o tradicional modelo curricular estruturado em disciplinas, direcionado para transmissão de conteúdos específicos e calcado no trabalho individual do professor. Um modelo que seria inadequado para enfrentar os desafios educacionais postos pela sociedade contemporânea. Desafios relacionados com o crescimento constante do volume de informação, com as transformações no mundo do trabalho, com as novas formas de produção e apropriação de saberes, com as novas formas de sociabilidade, interação e comunicação.³

As reformas educacionais, em geral, apontaram então para uma organização curricular – de caráter interdisciplinar - voltada para o desenvolvimento de competências e dinamizada pelo trabalho coletivo dos docentes. Trabalho que como

¹ DOISE, Willem, CLÉMENCE, Alain e LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations Sociales et analyses des données*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1992. p. 7 – Préface de Pierre Bourdieu

² CUNHA, Luis Antônio. *Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile*. Brasília, FLACSO (Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais). Seminário Nacional: “Tendências Atuais na Educação Profissional”, Julho/2000. O autor constata que no caso brasileiro, realizou-se uma reforma ampla, sem precedentes, para além da questão curricular. Uma reforma ainda em processo, que teria implicado em mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior, no que diz respeito aos mais variados aspectos como, financiamento, gestão, acesso, avaliação e currículo.

Sobre as reformas em países europeus, ver LINHARES, Célia (Org.) *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo, Cortez Editora, 2001. Sobre as reformas educacionais europeias, ver também PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde da escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

Observação: as citações nesta dissertação serão feitas em conformidade com as normas da ABNT 2001. A formatação do texto seguirá o padrão estabelecido pelo Departamento de Sociologia, em mensagem eletrônica enviada pela secretária da pós-graduação no dia 14/06/2002.

³ Ver MELLO, Guiomar. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo, Cortez Editora, 1993. Ver SOBRAL, Fernanda. *Educação para a competitividade ou para a cidadania social*. In: São Paulo em Perspectiva: São Paulo, Fundação SEADE, 2000. Vol. 14/Nº 1. Ver também CUNHA, nota 2.

nos mostra Phillippe Perrenoud, requer um professor que se conceba, antes de tudo, como responsável pela formação global do aluno; mais do que simplesmente responsável pela transmissão dos conteúdos de sua disciplina. Um professor que, fundamentalmente, não recue diante da possibilidade de trabalhar no desenvolvimento de atividades interdisciplinares ou diante da oportunidade de sair do seu campo de especialização para debater com os professores de outras áreas, questões de natureza metodológica, epistemológica e pedagógica relacionadas com a escrita, com o saber, com a pesquisa.⁴

A questão de fundo da presente dissertação está relacionada justamente com a posição dos professores neste contexto de mudanças sociais e educacionais. A partir das elaborações teóricas desenvolvidas por Moscovici, é possível supor que esses atores, em sua interação cotidiana, tendem a construir representações sociais sobre os mais diversos aspectos e situações da vida escolar. Representações que tendem a influenciar a prática pedagógica dos sujeitos em questão e que, mais do que isso, colaboram na formação de sua identidade profissional.

As representações sociais, conforme Moscovici, ajudam na construção da identidade de um grupo, ao forjar laços de solidariedade entre os seus membros. Laços, que para o autor, podem contribuir para aumentar a resistência a uma mudança ou podem possibilitar ao grupo projetar um futuro diferente.⁵

Sendo assim, ainda, caberia supor que qualquer mudança educacional poderá fracassar - quer seja uma implantação de um projeto pedagógico numa escola, quer seja uma reforma curricular envolvendo todo um sistema de ensino -

⁴ PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde da escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

⁵ MOSCOVICI, Serge. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

⁵ MOSCOVICI, Serge. *Lo social en tiempos de transición / Diálogo con Serge Moscovici*. Caracas, Revista SIC, 1999. Entrevistadora Mireya Losada, Psicóloga, profesora de la UCV y Presidente de la Asociación Venezolana de Psicología Social (AVEPSO). O autor define representações sociais como: "o conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida diária, no curso das comunicações interindividuais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; elas podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum." In: MOSCOVICI, Serge. *On social representations*. In: J P. Forgas (ed.) *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press. p 181. Obs.: as traduções de trechos de textos originais em francês, inglês e espanhol são de responsabilidade do autor desta dissertação.

caso ela desconsidere aqueles conhecimentos elaborados pelos professores no seu cotidiano escolar.⁶

Tendo em vista as considerações, acima, cabe, então, indagar: e os professores envolvidos nas reformas educacionais? O que pensam, dentre outros aspectos, sobre o currículo, sobre a função da educação, sobre o papel de suas disciplinas na formação do educando? Existiriam pontos em comum entre o pensamento pedagógico dos docentes e as concepções pedagógicas presentes nessas reformas?

Considerando a amplitude de tais indagações, nesta dissertação, se pretende investigar um grupo de professores que supostamente estaria atuando tendo como referência, os parâmetros e as diretrizes de uma das reformas curriculares desencadeadas no Brasil.

Analisar-se-á, então, as representações sociais dos professores da Rede Pública do Distrito Federal acerca da Sociologia no Ensino Médio. O que pensam os professores que atuam com essa disciplina, sobre o papel que ela desempenha na formação dos jovens? Nesse processo de formação, sob o ponto de vista desse grupo, quais seriam os conteúdos de ensino a serem trabalhados em sala de aula?

Ressalta-se que o interesse pelas questões delineadas anteriormente surgiu em 1999, ano no qual, o autor desta dissertação participou da comissão responsável por propor e debater com os professores uma nova proposta de referências

⁶ Pesquisa de Wilse Costa e Ângela Almeida aponta, por exemplo, para a importância de se levar em consideração as representações sociais dos professores sobre o “bom professor” em cursos de formação. Para as pesquisadoras tais representações interferem na construção da identidade profissional, e em consequência na prática pedagógica. Elas advertem, entretanto, que aquela prática, como qualquer outra prática social, deriva de várias outras determinações. COSTA, W e ALMEIDA, A. *A construção social do conceito de bom professor*. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB Editora, 1998.

Ver também SANCHO, Juana Maria. *É possível aprender com a experiência?* In: LINHARES, Célia (Org.) *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo, Cortez Editora, 2001. p.106. A autora mostra que uma das dificuldades na consolidação da reforma espanhola reside justamente no fato dela estar desconsiderando as idéias e os anseios dos docentes. Para autora, “as idéias ou propostas educativas mais fortes podem perder sua força, mudar seu sentido e abandonar seu conteúdo, se não forem articuladas com a cultura, os desejos e as concepções do professorado e se estes professores não as concebem como fonte de inspiração teórico-prática de seu trabalho.”

curriculares para o ensino de Sociologia nas escolas públicas do Distrito Federal.⁷ Cabe salientar que essa proposta necessariamente deveria estar em consonância com as determinações legais expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)⁸ e com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁹.

Tais documentos contêm o arcabouço filosófico, curricular e organizacional da denominada Reforma do Ensino Médio iniciada em 1998. As DCNEM determinam diversas mudanças na estrutura curricular do antigo 2º grau, dentre as quais, a instituição de uma base comum nacional organizada, não por disciplinas, mas sim, por três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Conforme essas diretrizes¹⁰, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, estão presentes os conhecimentos provenientes da Sociologia, bem como, da Antropologia, Ciência Política, Geografia, História e Filosofia. Tais conhecimentos devem ser abordados de forma interdisciplinar e contextualizada, com objetivo de contribuir para que o educando se aproprie de certas competências e habilidades, tais como:

- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho em grupo, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

⁷ A Secretaria de Educação instituiu comissões relativas a todos os componentes curriculares. Essas comissões eram compostas por técnicos lotados nas instâncias de coordenação pedagógica e por professores em regência de classe. No caso de Sociologia, o currículo anterior vigorava desde 1994.

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram aprovadas pelo Parecer 15 de 01/06/98 do Conselho Nacional de Educação. Elas foram publicadas pelo Ministério da Educação em um documento denominado As Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essa publicação teve versão impressa, em CDROM e em disquete. A versão em disquete será a referência aqui utilizada. As DCNEM têm caráter obrigatório para todos os sistemas educacionais públicos e particulares.

⁹ Em 1999, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de ajudar as escolas na implementação das DCNEM. Eles trazem um conjunto de orientações didáticas e de sugestões de competências relativas aos conhecimentos que compõem cada uma das três áreas de conhecimento da base comum nacional. Diferente das DCNEM, os PCNEM não têm caráter obrigatório.

¹⁰ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília, Ministério da Educação, 1999. p.168

- Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.
- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho em equipe.

Ao que parece, a reforma curricular do Ensino Médio aponta para uma visão instrumental, tecnologizada e aplicada de ciência. Nessa perspectiva, a Sociologia, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, contribuiria para que aluno desenvolva as capacidades de observação, análise e síntese que possibilitam o entendimento dos fundamentos das relações sociais, em especial, aquelas geradas pelas mudanças na produção, no conhecimento e no mundo do trabalho.

Nos PCNEM, a orientação é de que a Sociologia em sala de aula não seja vista como uma ciência de conceitos e teorias acabadas, mas sim, como um conhecimento reflexivo em permanente renovação devido às atuais mudanças sociais sendo ela um importante instrumento na solução dos problemas decorrentes dessas mudanças.¹¹

Em resumo, na visão dos formuladores da atual Reforma do Ensino Médio, a Sociologia, então, seria um conhecimento dinâmico, flexível e prático. Um conhecimento que teria o papel fundamental de contribuir na formação do trabalhador dentro do perfil exigido pelas mudanças no mundo do trabalho.

Mas, e a visão dos professores? O que eles pensam sobre a Sociologia no Ensino Médio? Na busca de respostas para esta indagação, desenvolveu-se um trabalho de pesquisa que terá sua apresentação estruturada em quatro capítulos:

Nos dois primeiros capítulos, a preocupação consiste em aprofundar a contextualização do tema pesquisado. Dessa forma, no capítulo 1, busca-se nas contribuições de autores como, Antony Giddens e Peter Berger, mostrar que

¹¹ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* Brasília, Ministério da Educação, 1999. 76

Sociologia é um tema que gera controvérsias, curiosidades e imagens no seio dos mais diversos grupos sociais e que, portanto, poderia ser tratada como um possível objeto de representações sociais.

No capítulo 2, continua o referido processo de contextualização, porém, restrito ao cenário brasileiro. Nesse capítulo, realiza-se um estudo histórico sobre a Sociologia no contexto das reformas educacionais, nos últimos cem anos. Uma das motivações do estudo é em entender as razões que fundamentaram a opção pela inclusão ou não da Sociologia nas diversas reformas.

No capítulo 3, é feita uma análise do conteúdo das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais citadas anteriormente. O objetivo é explicitar as concepções presentes nestes documentos acerca da Sociologia na Ensino Médio.

Por fim, no capítulo 4, faz-se um estudo direcionado para a identificação das representações sociais dos professores sobre a Sociologia no Ensino Médio.

Nesse estudo, foram entrevistados 24 sujeitos divididos em dois grandes grupos. Um grupo composto por professores de Sociologia com formação em Ciências Sociais¹². E um outro grupo constituído por professores de Sociologia, porém, com formação em outras disciplinas.

A suposição seria de que a formação superior fosse uma das variáveis importantes na constituição das representações dos grupos estudados. Cabe salientar que conforme a Secretaria de Educação, dentre os professores pertencentes ao seu quadro permanente, apenas 40% são formados em Ciências Sociais, sendo os demais graduados em outras disciplinas, especialmente, naquelas da área de Ciências Humanas: História, 26% Filosofia, 18% e Geografia, 8%.¹³

¹² Cabe explicitar a razão do uso da expressão formação em Ciências Sociais e não da expressão formação em Sociologia. No Brasil, de modo geral, na graduação, o que existe é o curso denominado Ciências Sociais com duas possibilidades de titulação: bacharel e licenciado. Algumas instituições oferecem um curso de bacharelado em Ciências Sociais com habilitações em Antropologia, Ciência Política e Sociologia. A licenciatura plena Ciências Sociais destina-se à formação de professores de Antropologia, Ciência Política e Sociologia para o Ensino Médio. Todavia, neste nível de ensino, quando existe a disciplina referente às Ciências Sociais, ela é denominada, via de regra, apenas de Sociologia, embora inclua os conteúdos das outras duas ciências sociais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, usa-se a denominação “Conhecimentos de Antropologia, Sociologia e Política.”

¹³ Dados oriundos de levantamento realizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, ao final de 2001. As informações são relativas a 140 professores de um total previsto de 240.

Com vistas à operacionalização das entrevistas, cada grupo foi dividido em 3 subgrupos de 4 membros. Foram realizadas 6 entrevistas coletivas com base nos princípios da técnica do grupo focal. Trata-se de uma técnica onde se pressupõe que a interação grupal, por meio do diálogo, propicia uma livre produção e circulação de idéias, sentimentos e imagens sobre um dado tema. Assim, ela é um instrumento interessante para o estudo das representações sociais por possibilitar, conforme Sá, uma simulação das conversas espontâneas por intermédio das quais as representações são veiculadas no dia-a-dia.¹⁴

A análise dos dados desenvolveu-se em três fases de acordo com a abordagem teórico-metodológica proposta por Wilhem Doise.¹⁵ Dessa forma, buscou-se inicialmente, o conteúdo comum das representações sociais dos professores acerca da Sociologia no Ensino Médio. Supôs-se que os sujeitos, não obstante as diferenças quanto à formação superior, partilham referenciais comuns sobre o tema em questão.

Salienta-se que o compartilhamento de referenciais comuns não significa uma homogeneidade de idéias entre os atores de um grupo. Tais referenciais constituiriam para Doise, uma espécie de mapa mental. Um conjunto de pontos, conhecimentos, referências comuns, a partir do qual, os indivíduos e grupos podem seguir caminhos distintos e assumir diferentes posições frente a uma situação, um tema, uma temática, um desafio social.¹⁶

¹⁴ SÁ, Celso. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. RJ, Ed. UERJ, 1998. p.93

¹⁵ DOISE, Willem. *Da Psicologia Social à Psicologia Societal*. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, Instituto de Psicologia, Jan-abr 2002, Vol. 18 n. 1, p. 30-31. A proposta de três fases de análises de Doise está inserida em um projeto mais amplo de construção de uma abordagem societal, na qual, estariam articuladas as explicações de caráter mais individual com aquelas de caráter mais sociológico. Para tanto, o autor tenta articular as contribuições de Serge Moscovici e Pierre Bourdieu. Em função desse movimento, Doise define representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Princípios que são geradores de tomadas de posição em função de inserções específicas dos indivíduos no conjunto das relações sociais. No capítulo 4 serão expostos os fundamentos da abordagem proposta por Doise.

¹⁶ DOISE, Willem. *Atitudes e representações sociais*. In: JODELET, Denise (org.) Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001. p. 193. O autor coloca que a idéia de uma carta mental, de um campo comum teve como uma das referências, os estudos de Bourdieu, especialmente aqueles sobre cultura. Em um desses estudos citado por Doise, Bourdieu afirma que *“Não se compra um jornal, mas um princípio gerador de tomada de posições, definido por uma certa posição distintiva num campo de princípios geradores institucionalizados de tomadas de posição: e pode-se dizer que um leitor se sentirá tanto mais completa e adequadamente representado quanto mais perfeita for homologia entre a posição de seu jornal, no campo dos órgãos de imprensa, e a que ele próprio ocupa no campo das classes (ou segmentos de classe), fundamento do princípio gerador de suas opiniões.”*

Em um segundo momento da análise, buscou-se justamente, as possíveis diferenciações existentes entre os dois grupos de professores de Sociologia. E por fim, realizou-se uma análise dos fatores sociológicos que ancoram ou fundamentam as referidas diferenciações.

Em síntese, constatou-se que a visão da Sociologia como instrumento de formação da cidadania constitui-se como uma referência comum aos professores. Ela possibilita a ampliação da consciência do educando diante da realidade social.

Para os professores formados em Ciências Sociais, a Sociologia contribui para esse processo formativo, na medida em que, propicia ao educando compreender a dinâmica das relações sociais. Entretanto, ela não direciona para nenhum projeto de intervenção na realidade social do educando. Ela somente fornece o instrumental conceitual para a reflexão acerca dessa realidade.

Por sua vez, os professores formados em outras disciplinas acreditam que a Sociologia ajuda na formação do cidadão, na medida em que, ela conscientiza o aluno acerca da necessidade de sua intervenção na realidade visando a promoção de mudanças, no âmbito da sua comunidade, da família, da vida pessoal e do trabalho. O conhecimento sociológico não seria somente um instrumento de compreensão das relações sociais, mas também, um instrumento prático, de ação tendo em vista, a melhoria das referidas relações.

Desse modo, a visão desse segundo grupo estaria, portanto, mais próxima das concepções dos formuladores da Reforma do Ensino Médio.

CAPÍTULO 1

SOCIOLOGIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*“as coisas que não são classificadas, denominadas
são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo
ameaçadoras.”*

Moscovici

A Teoria das Representações Sociais nos fala da existência de dois universos de pensamento. Existiriam os universos consensuais, universos de pensamento, nos quais, o indivíduo, com base no senso comum, é livre para manifestar opiniões, propor teorias e respostas para todos os problemas. E haveria ainda os universos reificados. Espaços regidos pela lógica científica, onde, o indivíduo tem a participação condicionada pela sua qualificação isto é, pelo domínio reconhecido de um saber específico.¹

Uma das indagações centrais dessa teoria é justamente em relação às modificações sofridas pelo conhecimento científico quando ele passa do âmbito dos universos reificados para o âmbito dos universos consensuais. Em outras palavras, quais as transformações que ocorrem com um certo conhecimento sistematizado em função da sua passagem do domínio especializado para o domínio popular?

Para Moscovici, seria nesse processo que surgem as representações sociais, verdadeiras teorias do senso comum. Foi o que ele teria observado em relação à incorporação da Psicanálise, por diferentes grupos sociais na França, na década de 50. Ela havia se transformado numa psicologia do conhecimento cotidiano.²

¹ MOSCOVICI, Serge. *On social representations*. In: J P. Forgas (ed.) *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.

² MOSCOVICI, Serge. *La Psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

1. A Sociologia como possível objeto de representações sociais

E a Sociologia, como tem sido a apropriação dos seus conceitos e teorias? Quais as imagens que as pessoas em geral têm a seu respeito? Não é do nosso conhecimento, a existência de estudos sobre essas questões, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Contudo, as reflexões de alguns pensadores como Peter Berger e Anthony Giddens, sobre o papel da Sociologia nas sociedades contemporâneas, nos dão algumas pistas sobre a apropriação dessa ciência no âmbito dos universos consensuais.

Berger inicia sua análise fazendo um mapeamento das imagens sobre a função da Sociologia e dos sociólogos. Para ele, nos Estados Unidos, a Sociologia não ocupa espaço na imaginação popular como a Psicologia. São poucas as suas imagens, embora sejam significativas. Elas formariam a idéia da Sociologia como um passatempo individual e não exatamente, como uma atividade profissional e científica.³

Numa primeira imagem, presente entre os jovens universitários, a aquisição do conhecimento sociológico é concebida como instrumentalização para trabalhos que possam ajudar as pessoas. Diante da pergunta porque estudar Sociologia, os jovens muitas vezes respondem: *“porque gosto de trabalhar com gente”*. Dentre as ocupações relacionadas com a Sociologia são citadas: relações humanas na indústria, relações públicas, planejamento comunitário, trabalho religioso como leigo.

Nessa perspectiva, *“a Sociologia é encarada como uma variação do clássico tema americano de soerguimento. O Sociólogo é visto como uma pessoa empenhada profissionalmente em atividades edificantes para benefício de indivíduos e da comunidade em geral”*. Conforme o autor, essa imagem do sociólogo seria versão secular do militante dos movimentos religiosos de jovens, como por exemplo, Associação Cristã de Moços.⁴

³ BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis, Vozes, 1986. p. 9

⁴ Idem nota 3. p 10

Há uma outra imagem na qual a Sociologia estaria reduzida à pesquisa de opinião pública. Como consequência, o sociólogo é visto como coletor um de estatísticas sobre o comportamento humano. Esta imagem teria sido fortalecida entre o público em geral, devido às atividades de muitos órgãos que usam métodos semelhantes aos da ciência sociológica nas análises de opinião e de tendências do mercado. Conforme o autor, é provável que os estudos de Kinsey sobre sexualidade tenham reforçado essa imagem. Na perspectiva desses estudos, a pergunta fundamental da Sociologia - seja sobre relações afetivas, seja sobre violência, seja sobre eleições - é “*quantas vezes?*”⁵

A presença dessa imagem entre o público, isto é, no âmbito dos universos consensuais, também teria sido alimentada por uma concepção de Sociologia hegemônica nos círculos acadêmicos, ou seja, nos universos reificados. Conforme o autor, a partir da I Primeira Guerra Mundial há uma predominância dos estudos empíricos em detrimento da teoria na Sociologia americana. Em função dessa mudança, houve um aperfeiçoamento das técnicas de pesquisa com base na estatística.⁶

Uma última imagem seria a Sociologia como instrumento de manipulação a serviço dos poderosos. Nessa visão, o sociólogo seria um técnico impessoal, um burocrata do governo, um empregado de uma empresa que não hesita em colocar suas habilidades à disposição de projetos mesquinhos. Conforme o autor, esta não seria uma imagem comum. “*É observada principalmente entre pessoas que se preocupam, por motivos políticos, com abusos reais ou possíveis da Sociologia nas sociedades modernas*”.⁷

Para Berger, todas essas imagens associam o papel da Sociologia às inclinações e interesses individuais do sociólogo. Para o autor, entretanto, o fundamento na ação desse profissional não seria psicológico, mas, metodológico. Existiria um rigor científico nessa disciplina que possibilita ao sociólogo exercer uma

⁵ Idem nota 3. p. 12

⁶ Idem nota 3. p. 17

⁷ Idem nota 3. p. 24

atividade de desmistificação das estruturas sociais, de construção de uma consciência sociológica.⁸

Conforme o autor, esse papel da Sociologia pode ser ilustrado com as obras de pensadores clássicos e contemporâneos. Max Weber, por exemplo, esteve preocupado em evidenciar as conseqüências involuntárias e imprevistas das atividades humanas. Em obras como *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, ele procura demonstrar a relação entre certos efeitos dos valores protestantes e o surgimento do ethos capitalista, independente das intenções dos praticantes do protestantismo. Assim, *“a Sociologia de Weber oferece uma antítese radical a quaisquer concepções que vejam a História como uma concretização de idéias ou como fruto dos esforços deliberados de indivíduos ou coletividades”*.⁹

A tendência desmistificadora da Sociologia também estaria implícita em todas as teorias que enfatizam o caráter autônomo dos processos sociais. Na perspectiva durkheimiana, por exemplo, viver em sociedade implica estar sob a lógica da sociedade. Geralmente, agimos segundo essa lógica sem percebê-la. Ela nos é revelada por Durkheim no seu conhecido estudo sobre o suicídio. Nesse estudo, o sociólogo utiliza um método *“onde as intenções individuais das pessoas que cometem ou tentam suicídio são inteiramente postas de lado na análise , em favor das estatísticas referentes a várias características dos indivíduos”*.¹⁰

Para Berger, essa atitude metodológica durkheimiana fundamenta o funcionalismo. Ilustram essa abordagem os conceitos propostos por Merton de funções manifestas (funções conscientes e deliberadas dos processos sociais) e funções latentes (funções inconscientes e involuntárias). Por exemplo, *“a função manifesta de muitas associações voluntárias nos Estados Unidos é a sociabilidade e contribuição para o bem público, e sua função latente conferir símbolos de status aos que delas participam”*.¹¹

⁸ Idem nota 3 p. 49

⁹ Idem nota 3. p. 50

¹⁰ Idem nota 3. p. 50

¹¹ Idem nota 3. p 51

Para o autor, o conceito de ideologia, central em algumas teorias sociológicas, também exemplifica a capacidade desmistificadora da Sociologia. Por meio desse conceito, pensadores, como Marx e Pareto, mostram como o domínio político ou o domínio econômico ou prestígio de um grupo não são naturais. Eles falam da ideologia ao se referir justamente às visões que procuram naturalizar os privilégios de algum grupo.¹²

Enfim, para Berger o conhecimento sociológico exerce um papel desmistificador. Um papel, portanto, bem distinto daqueles que lhes são atribuídos pelo senso comum. Porém, o autor admite e lamenta que algumas das imagens populares dessa ciência tenham sido alimentadas a partir de visões construídas no âmbito acadêmico, como por exemplo, a Sociologia como pesquisa de opinião.

Para Anthony Giddens, talvez, essa apropriação da Sociologia não seja considerada exatamente um problema, mas sim, algo relacionado ao papel que de fato essa ciência desempenha nas sociedades modernas. Nestas, conforme o autor, o saber científico consolidado em sistemas especializados (as práticas dos chamados profissionais, como, sociólogos, psicólogos e outros, a especialização objetivada em máquinas e mecanismos monetários, etc) possibilita que os sujeitos estejam constantemente examinando suas práticas sociais.

Um exemplo dado pelo autor é relativo às práticas sexuais. Ele cita justamente os relatórios de pesquisas sobre estas práticas que quando foram divulgados, na década de 50, provocaram debates, novas investigações e mais debates. Tais relatórios, como por exemplo, o relatório Kinsey, teriam se tornado parte de um domínio público amplo e serviram para modificar opiniões de leigos sobre as próprias práticas, envolvimento e preferências sexuais. Deste modo, tais pesquisas teriam contribuído para acelerar a reflexividade das práticas sexuais habituais e cotidianas.¹³

¹² Idem nota 3 p. 51

¹³ GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo, UNESP, 1993. p. 39

Um outro exemplo está relacionado à reflexividade do corpo acelerada pela invenção da dieta. A dieta está ligada a uma ciência: a Nutrição. Conforme o autor, aquela ciência situa a responsabilidade pelo desenvolvimento e a aparência diretamente nas mãos do seu proprietário. Dessa forma, o que o indivíduo come, mesmo entre os mais carentes, torna-se uma questão reflexivamente impregnada de seleção dietética. O que se come é uma escolha do estilo de vida. Estilo que seria influenciado e construído, por um número imenso de livros de culinária, tratados médicos populares, guias nutricionais.¹⁴

Para Giddens, a Sociologia tem um papel central nesse processo de reflexividade visto que ela é a análise mais ampla sobre a vida moderna. Um exemplo dessa amplitude dado pelo autor é a forma como as estatísticas utilizadas pelas Ciências Sociais refletem sobre o cotidiano das pessoas. Assim, qualquer indivíduo num país ocidental que decide se casar, tem essa decisão balanceada e refletida pelo conhecimento acerca das altas taxas de divórcios. Tal conhecimento pode afetar a própria decisão de se casar, bem como decisões sobre considerações relacionadas – regime das propriedades. Dessa forma, para o autor,

A consciência dos níveis de divórcio não é a simples apreensão dos dados. Ela é teorizada pelo agente leigo de maneira impregnada pelo pensamento sociológico. Desta forma, virtualmente todos que consideram o casamento têm uma idéia de como as instituições familiares vêm mudando – posição social e no poder do homem e da mulher, alteração nos costumes sexuais. O casamento e a família não seriam o que são hoje se não fossem inteiramente sociologizados e psicologizados.¹⁵

A Sociologia é um sistema especialista fundamental da modernidade, visto que uma parcela crescente da população tem acesso – de uma forma mais ou menos diluída – a conceitos sociológicos como um meio de reflexão sobre as práticas sociais e que a própria modernidade é intrinsecamente sociológica. E mais,

¹⁴ Idem nota 13. p. 42

¹⁵ GIDDENS, Anthony. *Conseqüências da modernidade*. São Paulo, UNESP, 1991. p.49

a Sociologia de fato reestrutura reflexivamente seu objeto, o sujeito social, que aprende assim, a pensar sociologicamente.¹⁶

A disseminação de conceitos e procedimentos de pesquisa contribui para a constituição de um modo de perceber e interpretar os fatos sociais. Nesse processo de pensar de modo sociológico, as pessoas vão utilizando no dia-a-dia conceitos como contexto social, estratos, camadas, classe dominante, classe alta, classe baixa, conflitos sociais. Elas vão compreendendo que as pesquisas identificam regularidades nos comportamentos e opiniões. Em outras palavras, embora exista uma diversidade entre as pessoas, há uma certa tendência nas suas maneiras de agir e pensar, em função de variáveis como sexo, local de moradia, idade, dentre outras.¹⁷

Giddens salienta que no contexto de reflexividade da sociedade moderna, as Ciências Sociais estão mais implicadas nesse processo do que as Ciências da Natureza, haja vista a revisão constante das práticas sociais com base no conhecimento sobre essas práticas, hoje, fazer parte da dinâmica e estrutura das relações sociais.¹⁸

Justamente por isso, possivelmente, a Sociologia gere interesses, dúvidas e expectativas quanto ao seu potencial aplicativo. As pessoas especulam sobre as possibilidades dessa ciência contribuir no desenvolvimento de suas ações no trabalho, na família, no partido, na associação de moradores, na vida amorosa. Assim, algumas das imagens citadas por Berger, talvez sejam conseqüências desse processo de apropriação reflexiva do conhecimento sociológico no cotidiano, no âmbito dos universos consensuais.

Enfim, nessa visão de Sociologia, ela não serviria somente para desmistificar, para constituir uma consciência sociológica, como diria Berger. Para Giddens¹⁹, ela teria implicações práticas importantes para nossa vida. Trata de uma ciência que

¹⁶ BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony e LASH, Scott. *Modernização reflexiva. Política, tradição, e estética na ordem social* moderna. São Paulo, UNESP, 1997. p. 142

¹⁷ COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo, Moderna, 1999.

¹⁸ Idem nota 15. p.47

¹⁹ The Director's Home Page - London School of Economics and Political Science: www.Lse.ac.uk/Giddens.

pode contribuir para uma crítica social, uma reforma da prática social, de diversas formas:

- ela melhora os conhecimentos relativos às circunstâncias sociais em que estamos envolvidos e possibilita maiores chances de controlarmos os problemas vinculados a essas circunstâncias.
- ela possibilita o aumento da sensibilidade cultural, permitindo a construção de políticas baseadas em valores culturais divergentes.
- A partir da Sociologia nós podemos investigar as consequências intencionais ou não de adoção de certos programas políticos particulares. A pesquisa sociológica fornece uma ajuda prática no assessoramento de iniciativas políticas.
- O mais importante, a Sociologia propicia um clareamento que permite a grupos e indivíduos compreenderem e alterarem suas próprias condições de vida. No mais, sabendo sobre o porque nós agimos e como nós fazemos certas coisas em sociedade, provavelmente nós seremos capazes de influenciar nosso próprio futuro.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MUDANÇA SOCIAL

Anteriormente, apontou-se que no contexto das sociedades contemporâneas, marcadas por situações novas, pela mudança social, pelo constante fluxo de informação, pela reflexividade do conhecimento, a Sociologia se constitui em um tema gerador de dúvidas, interesses e expectativas entre diversos grupos sociais. Esses mesmos grupos, por sua vez, criam imagens sobre o papel social dessa ciência.

É oportuno lembrar que no caso da Sociologia no Ensino Médio, as questões propostas nesta dissertação também têm como pano de fundo, um processo de mudança social. Como fora assinalado, aquela disciplina tornou-se obrigatória nas escolas públicas do Distrito Federal, do Ceará e de Mato Grosso, a partir de uma reforma curricular no Ensino Médio, de caráter nacional.

Destarte, parece-nos que uma melhor compreensão da relação entre mudança social e representações sociais poderia contribuir para a investigação do objeto deste estudo.

Cabe salientar ser essa relação uma questão complexa que na obra de teóricos, como Moscovici, está relacionada a questionamentos de ordem sociológica. Para este autor, cabe indagar como na atual sociedade, caracterizada pelas mudanças advindas do conhecimento científico, os vínculos sociais, as identidades, os grupos se mantêm e se transformam. Como é possível a sociedade? Qual força *“transforma um amontoado de indivíduos numa autêntica comunidade.”*²⁰

Para o autor, vivemos numa sociedade, onde, os conhecimentos provenientes dos universos reificados da ciência e da tecnologia desencadeiam novos fatos, acontecimentos e situações que expõem os limites dos conhecimentos de senso comum típicos dos universos consensuais. Com isso, gera-se a sensação de estranhamento e de não familiarização nos grupos sociais envolvidos com essas mudanças. Conforme Moscovici, as representações se desenvolvem justamente com o propósito de transformar essas novidades, ou seja, algo não familiar em familiar, por meio de dois processos: objetivação e ancoragem.

A objetivação seria o processo que torna concreto por intermédio de uma figura, a idéia de um objeto. Para o autor, este objeto antes era *“percebido primeiro em um universo puramente intelectual e remoto, agora, emerge diante de nossos olhos”*.²¹ Objetivar seria *“descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou um ser impreciso, reproduzir um conceito em uma imagem.”*²²

A ancoragem seria o processo de incorporar o aspecto não familiar dentro de uma rede de categorias que permita que ele seja comparado com elementos típicos dessas categorias. Para Moscovici, ancorar significa classificar. Conforme Sá, a

²⁰ MOSCOVICI, Serge. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro, Imago, 1990. p.29

²¹ MOSCOVICI, Serge. *On social representations*. In: J P. Forgas (ed.) *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981. .p. 198.

²² SÁ, Celso. *Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. IN: M. J. Spink (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo, Brasiliense, 1993. p. 40

classificação ocorre por meio da escolha de paradigmas existentes com os quais se compara o objeto em processo de representação. Sá, porém, adverte

Não se trata, observe-se, de uma operação lógica de análise da proporção de características que o novo objeto tenha em comum com os objetos da classe. O que se põe em jogo é uma comparação generalizadora ou particularizadora, pelas quais se decreta que o objeto se inclui ou se afasta da categoria com base na coincidência/divergência em relação a um único ou poucos aspectos salientes que definem o protótipo. A lógica natural em uso nos universos consensuais preside o processo.²³

Moscovici alerta para impossibilidade de se classificar um objeto social sem denominá-lo. Porém, denominar seria um processo diferente. *“Dar um nome a alguém ou algo, é investido com uma importância especial, quase uma importância solene, em nossa sociedade”*.²⁴ A denominação permitiria descrever as características das pessoas ou coisas, torna-as distintas e as torna objeto de convenção.

Nas sociedades contemporâneas marcadas pelas novidades, em especial, aquelas relacionadas às ciências, os processos descritos acima constituem elementos fundamentais da dinâmica de produção e apropriação do conhecimento no âmbito dos universos consensuais. Nesses universos, conforme Moscovici, *“as coisas que não são classificadas e denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”*.²⁵

Em síntese, as representações surgem no curso de transformações que geram novos conteúdos que por sua vez, propiciam novas perspectivas acerca dos fatos e situações. Nesses processos de transformação, as pessoas tentam produzir informações com objetivo de relacionar as coisas em sua volta com as novas

²³ Idem 22 p. 38

²⁴ Idem nota 21 p. 196.

²⁵ Idem nota 22. p. 38. Apud

representações. Moscovici cita como exemplo, a apropriação dos conceitos da Psicanálise pela psicologia do senso comum.

As pessoas começaram a explorar seu meio, com a finalidade de tentar identificar os indícios deste ou daquele complexo, ou dos lapsos, nos seus próximos, de observar seus próprios comportamentos em relação a seus pais, seus filhos, etc. Elas retrabalham esta informação, que eles provocaram em grande parte e até, eles próprios criaram.²⁶

É possível observar pontos em comum, entre a visão de Moscovici e de Giddens. Os dois mostram como na sociedade atual, o conhecimento transforma indivíduos e grupos, mas, ao mesmo tempo, também é transformado por esses sujeitos sociais. Giddens nos diz que vivemos numa *sociedade reflexiva*. Moscovici nos diz algo semelhante. Vivemos numa *sociedade pensante*.

Seria oportuno lembrar, como assinalado na introdução deste trabalho, que na última década, a educação esteve marcada por reformas curriculares. Reformas estas que criaram e recriaram conceitos, estabeleceram diretrizes relativas à organização da vida escolar e colocaram em questão o tradicional papel do professor.

As contribuições de Giddens e Moscovici, talvez, ajudem a ampliar o entendimento acerca dos vários aspectos presentes nessas mudanças no setor educativo. De um lado, tais contribuições ajudam a entender a dinâmica das transformações sociais mais amplas, em relação as quais, as mudanças educacionais estão relacionadas. Do outro lado, elas ajudam a investigar quais os impactos provocados pelos conceitos, diretrizes e parâmetros propagados por uma reforma curricular no conhecimento construído no cotidiano escolar.

Em resumo, as elaborações teóricas sintetizadas acima, possibilitam compreender melhor a questão da mudança em educação. Esta se relaciona com as

²⁶ MOSCOVICI, S. *A era das representações sociais*. In: *L'Études des représentations sociales*. Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1986 – 334-80 – Trad. Maria Helena Fávero – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. p. 35

condições políticas, econômicas e sociais do país, como também, se relaciona com as condições microssociológicas, como por exemplo, as representações sociais construídas, na interação cotidiana dos professores, sobre diversos aspectos da realidade escolar – representações sobre a função da escola, papel do aluno, o bom professor, sucesso escolar.

Estas representações talvez possam facilitar ou dificultar a implementação de uma ampla reforma curricular ou de um projeto político-pedagógico de escola.

Anteriormente foi visto que Moscovici, ao ser indagado sobre a relação entre mudança social e representações sociais, lembrou que estas criam vínculos entre indivíduos e grupos. Tais vínculos podem ajudar a aumentar a resistência à mudança ou podem possibilitar ao grupo projetar um futuro diferente. Para o autor, na sociedade contemporânea, movimentos sociais, como o ecológico, enfatizam esse projeto comum alternativo. E para ele, nesse processo de mudança, as representações sociais são fundamentais.

Mi interés por las representaciones sociales definitivamente se enmarca en su importancia en los procesos de cambio social. ¿Y qué queremos decir por cambio social? Pues que la gente es capaz de pensar de antemano. La gente no puede actuar solamente en función de intereses. La gente debe poder anticipar algo, algunas cosas, por lo tanto tener una representación de la situación y del futuro... y tener un lenguaje para poder hablar del futuro, y es allí donde se encuentra el espacio de las representaciones sociales. Cuando nos encontramos con los movimientos sociales, son movimientos que tienen una representación, que anticipan algo, como es el caso de los movimientos ecológicos. En este sentido, las representaciones sociales son indispensables para movilizar a la gente, para permitirse representarse el futuro y, también, para crear vínculos, puesto que hay algo puesto en común en el pensamiento, en los sentimientos, en el intercambio conversacional.²⁷

²⁷ MOSCOVICI, Serge. *Lo social en tiempos de transición / Diálogo con Serge Moscovici*. Caracas, Revista SIC, 1999. Entrevistadora Mireya Losada, Psicóloga, profesora de la UCV y Presidente de la Asociación Venezolana de Psicología Social (AVEPSO).

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Anteriormente, assinalou-se que para Moscovici, as representações criam laços sociais, pois algo comum está sendo compartilhado. São idéias, sentimentos, valores que contribuem na mobilização dos sujeitos de um grupo em direção a um objetivo. Compartilha-las influi na formação da consciência de pertencimento, de vinculação ao grupo. Por sua vez, o vínculo social gera uma certa satisfação ao propiciar uma confiança na validade dos critérios e na forma de ser dos indivíduos no mundo.

Conforme Tomaz Ibanez, as representações sociais também desempenham um papel nas relações intergrupais. Elas caracterizam um grupo, ao fornecer uma imagem que o diferencia dos demais - uma imagem geradora de expectativas quanto às relações intergrupais.²⁸

Cabe lembrar uma das suposições dessa dissertação ser justamente a existência de dois grupos de professores em função de diferentes representações. Assim, parece-nos que ampliar a compreensão sobre a relação entre representações sociais e a construção da identidade ajuda no entendimento acerca da organização e dinâmica dos citados grupos.

Para Maria Antônia Andrade, os grupos desenvolvem formas específicas de estruturação das suas representações sociais. *“Cada grupo social tem sua forma específica de representação de mundo. Isto significa que podem ser estabelecidas clivagens entre grupos sociais segundo as suas representações. Indivíduos e grupos expressam sua identidade através de suas representações”.*²⁹

As representações sociais têm, portanto, um papel na constituição da identidade. Elas *têm por função situar os indivíduos e os grupos dentro do campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou*

²⁸ IBÁÑEZ, Tomás. *Ideologias de la vida cotidiana*. Barcelona, Sendai, 1988. p. 54

²⁹ ANDRADE, Maria Antônia. A identidade como representação e a representação da identidade. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB Editora, 1998.p. 144

*seja, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.*³⁰

Cabe lembrar que na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, a relação indivíduo e sociedade não é dicotomizada. Por isso, nas palavras de Andrade, *“o processo identitário é, ao mesmo tempo, individual e social, supõe um interestruturação entre a identidade individual e a identidade social dos atores sociais, em que os componentes psicológicos e sociológicos se articulam.”*³¹

Dentro dessa linha teórica, estudiosos como Marisa Zavalloni, utilizam o termo de identidade psicossocial. Termo definido pela autora como *“uma estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional”*.³²

Para Pascal Moliner, as representações sociais mediatizam a relação entre indivíduo e sociedade. Cada sujeito define sua identidade em função das representações grupais, isto reforça a afirmação da identidade do próprio grupo. E assim para o autor, ao contribuir *“para a edificação de identidades individuais, as representações contribuem para afirmação da existência de grupos sociais”*.³³

Moscovici nos mostra que o envolvimento dos sujeitos em qualquer ação social exige algo que os incentive a participar, como por exemplo, uma representação antecipatória que lhes permita compreender e agir. *“Se não, como sabem aqueles que se interessam pela política, as pessoas desertam do grupo ou se refugiam na apatia”*. Desse modo, comunicar saberes, justificar posições, orientar práticas parecem ser funções de alguma forma articuladas ao processo de formação da identidade.³⁴

³⁰ idem nota 29

³¹ Idem nota 29

³² ZAVALLONI, Marisa. *‘L’identité psychosociale, un concept à la recherche d’une science*. In: MOSCOVICI, Serge. (orgs.) *Introduction à la psychologie sociale*. Paris, Librairie Larousse, 1973. p. 251.

³³ MOLINER, Pascal. Les conditions d’émergence d’une représentation sociale. In: MOLINER, P. *Images et représentations sociales*. Grenoble, PUG, 1996. p. 33-48. Capítulo traduzido por Ângela Maria de Oliveira Almeida, com a colaboração de Adriana Giavoni, Diana Lúcia Moura Pinho e Patrícia Cristiane Gomes da Costa. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

³⁴ MOSCOVICI, Serge. *A melhor maneira de se provar o pudim ainda é comendo*. In 2ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais. Rio de Janeiro, 01/09/94. p. 9

4. IDENTIDADE E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TÉCNICO-METODOLÓGICAS

Trabalhos desenvolvidos por alguns pesquisadores brasileiros, no âmbito da Teoria das Representações Sociais, mostram algumas dimensões do complexo processo de construção da identidade. Dimensões que devem ser consideradas no delineamento dos caminhos metodológicos de uma pesquisa que de algum modo trate da questão da função identitária das representações sociais.

Maria de Fátima Santos, por exemplo, sugere atentar para a questão da centralidade de certos elementos na construção da identidade. Em pesquisa desenvolvida pela autora sobre identidade e aposentadoria, ela constata que as diferenças de posição existentes entre homens e mulheres se relacionavam à questão do trabalho. Em razão disso, ela assinala ter sido necessário um investimento maior na compreensão da centralidade do papel profissional na constituição da identidade.³⁵

No caso da presente dissertação, há a suposição de que pelo menos quatro variáveis concorrem para a formação das representações sociais e possivelmente para a construção da identidade dos professores de Sociologia quais sejam: local de trabalho, idade, sexo e formação superior. Um dos objetivos fundamentais da pesquisa empírica será justamente verificar a centralidade desta última variável.

Salienta-se que investigar a centralidade de uma variável pressupõe uma concepção acerca da natureza das representações sociais. Como mostra Santos, o caráter compartilhado de uma representação não implica em um pleno consenso entre componentes de um certo grupo. Ou seja, não é possível supor que cada membro de um grupo compartilhe plenamente os sentidos de uma representação sob quaisquer condições.³⁶

Para a autora, o indivíduo ao nascer defronta-se com representações sociais sobre os mais diversos objetos. Para que ele possa integrar ao grupo social, ele

³⁵ SANTOS, Maria de Fátima. *Representação social e identidade*. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB Editora, 1998. p.153

³⁶ Idem nota 35. 155

deverá compartilhar tais representações. Todavia, o modo como esse tipo de conhecimento sobre a realidade social irá interferir no comportamento, na identidade, nas posições do indivíduo dependerá de vários elementos, dentre outros: as estratégias utilizadas pelo sujeito diante de uma representação, sua auto-estima, seus sentimentos de valor, de poder, de pertencimento grupal.³⁷

Para Santos, a relação da mulher com a representação social de maternidade ilustra bem a complexidade da questão acima. Pesquisa, da qual, autora participou, evidenciou no discurso feminino uma vinculação entre mulher e mãe, bem como, a crença de que a responsabilidade pela criação dos filhos seja da mulher visto ser ela naturalmente dotada para o exercício dessa função. Ela seria aconchegante, amorosa, disponível e executaria todas as tarefas inerente à referida função com destreza, abnegação e prazer.³⁸

Santos ressalta, mesmo em face dos elementos citados acima, não ser possível afirmar que todas as participantes da pesquisa compartilham dos vários significados relacionados à maternidade, nem que esse objeto tenha o mesmo peso para elas, em quaisquer circunstâncias. Para a autora, na realidade essa representação fornece somente um contexto, delineia um modelo, a partir do qual, se definem posições, identidades e estratégias individuais frente à maternidade.

Moisés Domingos Sobrinho nos lembra que o indivíduo está inserido em diferentes espaços sociais. Por isso, ele propõe a idéia das diferentes referências identitárias. Para o autor, as representações sociais não são obra apenas da atividade isolada e cognitiva de classificação e ordenação de objetos. A inserção dos indivíduos em certos espaços sociais impõe uma apreensão diferenciada dos objetos. Isto constituiria sistemas diferentes de referências identitárias. Dessa forma, na elaboração das representações dos diferentes objetos, o grupo constrói os traços característicos de sua identidade.³⁹

³⁷ Idem nota 35. p.157

³⁸ Idem nota 35 p. 156

³⁹ DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. "*Habitus*" e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB Editora, 1998. p. 144

Maria Antônia Andrade, por sua vez, nos fala da existência de diferentes facetas de uma mesma identidade sendo que, alguma pode ter um peso maior. Assim, para a autora, caberia indagar, qual faceta ou quais facetas constituem fator preponderante nas diversas práticas sociais. Nas práticas políticas, por exemplo, o que pesaria? A classe social? O gênero? Profissão? Estado civil? Naturalidade? ⁴⁰

Ao que parece, os trabalhos acima indicam certas linhas teórico-metodológicas no que refere às pesquisas sobre representações sociais. Sintetizando, em primeiro lugar, tais pesquisas não devem pressupor a existência de um consenso pleno entre os membros de um grupo diante de um dado objeto social. Haveria sim referências comuns que servem para explicar o objeto em questão, para orientar as decisões individuais e para guiar as práticas sociais.

Em segundo lugar, as pesquisas devem considerar as diferentes inserções sociais dos sujeitos como relativas à situação de classe, ocupação profissional, gênero, dentre outras. O estudo dessas inserções auxilia na compreensão da heterogeneidade de posições frente a um mesmo referencial.

Em terceiro lugar, os estudos sobre representações sociais devem sempre considerar a questão central proposta por Moscovici: como é possível a sociedade? Qual força *“transforma um amontoado de indivíduos numa autêntica comunidade”*. ⁴¹ Portanto, tais estudos devem articular explicações individuais com explicações sociológicas. E por isso, não há como prescindir de conhecimentos da Sociologia e da Psicologia.

Considerando os aspectos acima, no próximo capítulo, será apresentada uma reconstrução histórica relativa à Sociologia no Ensino Médio brasileiro. Tal reconstrução resultou de uma pesquisa em fontes primárias e fontes secundárias.

Vale salientar que o contexto social, histórico e pedagógico é justamente um dos elementos que nos possibilitará ampliar o entendimento sobre as diferentes posições existentes entre os sujeitos pesquisados.

⁴⁰ ANDRADE, Maria Antônia. *A identidade como representação e a representação da identidade*. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB Editora, 1998. p. 144

⁴¹ MOSCOVICI, Serge. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro, Imago, 1990. p.29

Ressalta-se por fim, a suposição de que a formação superior também seja uma das variáveis importantes no processo de diferenciação de posições. Cabe esclarecer, todavia, que os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados na pesquisa referente aos professores permitiram verificar ainda a influência de outras variáveis como: sexo e local de trabalho.

CAPÍTULO 2

A SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

um século de idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio

“A Sociologia não está dentro dos livros e sim na vida”.

Amaral Fontoura

No capítulo anterior, foi abordado o contexto social de transformações na forma de produção do conhecimento, onde, se insere a atual Reforma do Ensino Médio. Neste capítulo, continua o processo de contextualização do tema investigado, porém, agora, numa perspectiva histórica, tendo como cenário, o Brasil. A pretensão é realizar um histórico da Sociologia no contexto das reformas educacionais. Uma das preocupações consiste em entender as razões que fundamentaram a opção pela inclusão ou não da dessa disciplina nos currículos escolares.

A história de idas e vindas da Sociologia pode ser dividida em três períodos: (1891-1941) período de institucionalização da disciplina no ensino secundário; (1941-1981) período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória e (1982-2001) período de reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio.

No histórico, a seguir, haverá uma exposição sucinta dos fatos básicos relativos às diversas reformas educacionais de cada um dos três períodos e uma análise das concepções epistemológicas que justificaram a inserção ou a retirada da Sociologia.¹

¹ Ao final deste capítulo, há um quadro-resumo com os principais fatos citados relacionados à Sociologia. O quadro poderá ajudar o leitor a obter uma visão geral do processo histórico ora relatado.

1. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO (1891 -1941)

1.1 Reformas educacionais e a questão da identidade do ensino secundário

De início, deve-se enfatizar que a história da Sociologia no Brasil enquanto componente curricular inicia-se no ensino secundário.² Para Luis Antônio Cunha, trata-se de um caminho distinto daquele trilhado em outros países da América Latina, nos quais, essa disciplina foi ensinada primeiramente nas faculdades de direito. No Brasil, ela é introduzida no currículo do curso secundário, ao final do século XIX, com a Proclamação da República.³ 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.

Este histórico começa justamente com a reforma educacional de 1891 do Governo Provisório da República. A reforma coordenada por Benjamin Constant, ministro da Instrução Pública visava implementar as idéias educacionais do grupo que tomara o poder, em 1889, com Proclamação da República, dentre as quais, a laicização dos currículos de todos os níveis escolares.

No caso do ensino secundário, a proposta era de um curso de formação de adolescentes e não de preparação para o ensino superior. Nesse sentido, o Decreto nº 98, de 08 de novembro de 1890, estabelecia medidas que objetivavam:

- eliminar os exames parcelares preparatórios que possibilitavam aos alunos não matriculados em escolas oficiais receberem certificados de estudos secundários da União;

² Adriano Giglio assinala que este fato recebeu pouca atenção dos pesquisadores da história das Ciências Sociais tornando-se “uma nota de rodapé” nas palavras do autor. Ver GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50*. (Dissertação) RJ, IUPERJ, Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro, 1999. Introdução.

³ CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e sociedade no Brasil*. In: *BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico* nº 11 a nº 14 – ANPOCS: o que se deve ler em Ciências Sociais. São Paulo, Cortez, 1987. p. 12

- instituir exames finais para as disciplinas concluídas, exames de suficiência para disciplinas que teriam continuidade no ano seguinte e exames de madureza, ao final do curso com objetivo de verificar se o aluno tinha cultura intelectual para ingressar em cursos superiores.
- organizar o curso tendo como eixo curricular, as ciências, de tal forma que os estudos se iniciariam com aritmética no 1º ano e seriam concluídos com Sociologia e Moral no 7º ano.

Ressalta-se que Benjamin Constant, mentor dessa reforma, foi um dos elaboradores do ideal positivista do grupo responsável pela proclamação da República. Conforme Guerreiro Ramos, acreditava-se, com base nas leis da evolução social construídas por Comte, que a ordem republicana instauraria uma sociedade baseada na ciência em contraposição à ordem imperial fundamentada em valores religiosos. Conforme o autor, para os positivistas, teria sido justamente a ausência de uma teoria científica, como fundamento da ação política, o maior obstáculo no processo de desenvolvimento da nação, na época do Império.⁴

Em face desse diagnóstico, para a construção da República, seria fundamental na reforma educacional, incluir as disciplinas científicas, tendo como eixo a hierarquia das ciências proposta por Comte⁵. Assim, no currículo estabelecido pela Reforma Benjamin Constant, a Matemática seria a disciplina central nos 1º, 2º e 3º anos, a Astronomia no 4º ano, a Física e a Química no 5º ano, a Biologia no 6º ano, e no 7º ano, estaria a Sociologia, como uma síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores.

Em Sociologia, os alunos estudariam os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana. Por isso, o nome da disciplina era Sociologia e Moral com os seguintes conteúdos: elementos de economia política (produção de riquezas, trabalho, consumo, capital, impostos e orçamento) e noções de direito pátrio

⁴ RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à Sociologia brasileira*. Rio de Janeiro, Editorial ANDES Limitada, 1957. p. 57. Ramos considera Benjamin Constant, o responsável pelos primeiros estudos sociológicos de caráter acadêmico no Brasil, ao fundar, em 5 de setembro de 1878, a Sociedade Positivista do Rio de Janeiro. p. 19

⁵ Idem nota 3. p. 12

(organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil, direito civil e direito comercial). Tais conteúdos seriam ainda trabalhados no ensino primário, porém, somente como noções básicas.

A Reforma Benjamin Constant foi operacionalizada apenas parcialmente. Na realidade, durante todo o final do século passado, a edição de diversos dispositivos legais modificou paulatinamente a proposta de certificação, exames e organização curricular da reforma. Tais dispositivos foram consolidados no Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, a denominada reforma Epiácio Pessoa, que retirou oficialmente a Sociologia do currículo, sem que ela nunca tivesse sido ofertada.

A Sociologia somente voltaria a constar do currículo do ensino secundário, em 1925, a partir da Reforma iniciada pelo Ministro Rocha Vaz. Esta teve motivações semelhantes às da Reforma Benjamin Constant, especialmente, relacionadas à constituição da identidade do ensino secundário como momento de formação de adolescentes. Por isso, uma das principais inovações estabelecidas no Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925 é adoção do regime seriado de seis anos, no qual, a matrícula numa série era condicionada a aprovação na série anterior. Uma das consequências dessa medida seria a extinção dos exames parcelares preparatórios.

Conforme as diretrizes dessa Reforma, a Sociologia seria disciplina obrigatória do 6º ano, em conjunto com Literatura Brasileira, História da Filosofia e Literatura das Línguas Latinas. Entretanto, cabe salientar que essa série não era obrigatória para a obtenção do certificado de conclusão dos estudos. Para tanto bastaria a aprovação no 5º ano, condição necessária para a inscrição em exames vestibulares. Caso o aluno concluísse o 6º ano, ele receberia o título de bacharel em ciências e letras.

Como decorrência da Reforma Rocha Vaz, ainda em 1925, a Sociologia é ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e em 1928, e aos alunos dos cursos normais de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco.⁶

A Reforma Rocha Vaz, assim como, a Reforma Benjamin Constant sofreu várias modificações em função da forte oposição de setores da elite ao fim dos exames parcelares e à instituição do regime seriado. Tais modificações, entretanto, não trouxeram maiores implicações curriculares.

A estrutura curricular do ensino secundário somente foi modificada na Reforma coordenada pelo ministro Francisco Campos de 1931. Tal reforma estava relacionada com o projeto administrativo mais centralizador instalado com a Revolução de 30⁷. Assim, o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e o Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932 do Governo Provisório Revolucionário estabeleciam pela primeira vez uma reforma de abrangência nacional. Cabe lembrar 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.

A Reforma Francisco Campos retomou as preocupações das reformas inconclusas de Benjamin Constant e de Rocha Vaz em relação à identidade da educação secundária. Justamente por esse motivo, conforme Otaíza Romanelli⁸, ela teve o mérito de propiciar organicidade ao ensino secundário, ao estabelecer

- os estudos seriados para todo o país,
- frequência obrigatória,
- normas para admissão do corpo docente,

⁶ CARVALHO, Lejeune. *Desenvolvimento da Sociologia no Brasil: história e perspectivas*. Piracicaba, UNIMEP, 1999. p.4

⁷ IANNI, Octávio. *Sociologia e sociedade no Brasil*. São Paulo, Alfa-Omega, 1975. p. 24-25.
Para o autor, foi um movimento político liderado por Getúlio Vargas que implicou na queda do regime oligárquico chefiado pelo presidente Washington Luís. A "Revolução de 30" (aspas do autor) assim como, o Tenentismo, a formação dos partidos de base urbana, as greves operárias, quartelada foram movimentos sociais relacionados com a crise da sociedade agrária.

⁸ ROMANELLI, Otaíza. *História da educação brasileira (1930/1973)*. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 135.

- um sistema de inspeção federal,
- a divisão do ensino secundário em um ciclo fundamental de cinco anos com objetivo de oferecer formação básica geral dos adolescentes e em um ciclo complementar de dois anos. Este ciclo estava dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de direito, de ciências médicas e de engenharia e arquitetura.

A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares. Assim, ela se consolida na educação secundária, não como um componente da formação básica dos jovens (ciclo fundamental), mas, como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de futuros advogados, médicos, engenheiros, arquitetos (cursos complementares) e professores (curso normal).

1.2. A Sociologia no ensino secundário como um conhecimento pragmático

Ressalta-se, inicialmente, que o processo de institucionalização da Sociologia no ensino secundário, iniciado em meados da década de 20 e consolidado no início da década 30, desenvolveu-se em um contexto, no qual, o pensamento sociológico era cada vez mais utilizado nos meios intelectuais, entre jornalistas, escritores, políticos e acadêmicos.⁹ Inclusive nessa época, a Sociologia era considerada a “*arte de salvar rapidamente o Brasil*”, para pensadores como Mário de Andrade.¹⁰

Para Amaral Fontoura, até então, nunca os problemas sociais tinham sido tão debatidos. Conseqüentemente, “*os temas sociais ocupam todas as páginas dos jornais, invadem o telégrafo, ocupam as estações de rádio, são o motivo de todas as conversas de esquina e de café, são o assunto obrigatório de todas as sociedades culturais e científicas*”.¹¹ Por essa razão, o autor afirma de modo enfático que “o

⁹ NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material Escolar, 1976. p. 340

¹⁰ Idem nota 9.

¹¹ FONTOURA, Amaral. *Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro, Globo, 1947. 3ª Ed. p.XXV

século XX é o século da Sociologia, assim como o século XIX foi o das ciências e o século XVII o da literatura".¹²

Para Florestan Fernandes, naquele momento, mesmo de forma desigual, o país vivia a emergência de uma civilização urbana e industrial tendo como elementos centrais, a ciência e tecnologia. Neste ambiente, cresce o interesse pela utilização do conhecimento sociológico, visto que *"os problemas sociais não podem mais ser resolvidos pelo arbítrio de um chefe ou por intermédio de técnicas tradicionais. Eles exigem manipulações de maior complexidade"*.¹³

É nesse contexto de certo incremento da reflexividade social ou conforme Nagle, de eclosão e de intenso debate de questões de natureza "sociológica" onde acontecem as reformas educacionais que incluíam a Sociologia no currículo das escolas secundárias.¹⁴ A posição dessa disciplina, como instrumento de preparação para o ingresso em cursos superiores de formação de profissionais liberais, ao que parece, estaria relacionada com a concepção de Sociologia dos educadores que inspiraram as referidas reformas.

Conforme Florestan Fernandes, no setor da Inteligência brasileira, foram esses educadores que buscaram meios para o enfrentamento das necessidades postas pela nova realidade social. A partir de uma análise dessa realidade, eles propuseram reformas objetivando ajustar o sistema de ensino ao desenvolvimento da civilização urbana e industrial.¹⁵

Uma das preocupações de educadores, como Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, dentre outros, era a construção de um diagnóstico da situação social brasileira, no qual, se explicasse os motivos do fracasso da República. Eles concluíram ser o maior problema do país a ignorância das massas e o despreparo intelectual das elites dirigentes. Essa situação seria o

¹² Idem nota 11. p. XXIV

¹³ FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1980. p. 37

¹⁴ Idem nota 7.

¹⁵ Idem nota 13. p. 38

resultado de um ensino restrito a poucos, verbalista, sem conexão com a realidade brasileira, baseado em métodos pedagógicos carentes de fundamentação científica e em conteúdos escolares arcaicos.¹⁶

As críticas e proposições desses educadores, desenvolvidas desde da década de 20, foram sistematizadas e ampliadas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais. Conforme Romanelli¹⁷, o Manifesto tratava a educação como problema social e que, portanto deveria ser abordado cientificamente por meio da Sociologia. Esse tratamento foi um grande avanço para aquele momento, visto que a Sociologia aplicada à educação era uma ciência nova. De acordo com a autora

A educação não tinha sido, até então, objeto de cogitações senão de ordem filosófica e estritamente administrativa, no Brasil. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente.¹⁸

Simoni Meucci constata que nesse contexto de busca de renovação educacional, desenvolveu-se uma nova concepção do papel do conhecimento. De acordo com a autora,

As reformas educacionais resultaram, sobretudo, de uma severa crítica à mentalidade formada nas escolas e academias brasileiras, onde se ministrava um ensino que se considerara ornamental. Nossos intelectuais, responsáveis pela reforma do ensino queriam formar espíritos práticos e objetivos, capazes de transformar os homens em forças propulsoras da nação.¹⁹

¹⁶ ROMANELLI, Otaíza. *História da educação brasileira (1930/1973)*. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 146

¹⁷ Idem nota 16. . p. 146

¹⁸ Idem nota 16. p. 150

¹⁹ MEUCCI, Simoni. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas, Universidade de Campinas, 2000. p.18

Conforme Éster Buffa, o ideário dos escolanovistas estava assentado numa concepção pragmática na qual, educa-se para a utilização de um conhecimento prático em direção a uma ação produtiva. Este saber aplicado de base científica, seria um instrumento indispensável na formação de um educando capaz de lidar com os desafios da sociedade moderna. Nessa perspectiva, caberia a educação “*formar o homem para o mundo moderno, modificado em suas estruturas, pelo incremento da democracia, pela industrialização, pela influência da ciência moderna. É preciso adaptar o indivíduo a essas transformações*”.²⁰

Cabe ressaltar que nesse período, alguns dos intelectuais citados assumiram funções e cargos nas estruturas governamentais estaduais, municipais e federal, onde, tiveram oportunidade de implementar reformas educacionais com base no ideário renovador. Em 1925, Delgado de Carvalho coordenou a reforma do Colégio Pedro II, em função da qual, a Sociologia é ofertada pela primeira vez, no Brasil, aos alunos do ensino secundário²¹.

Em 1929, Carneiro Leão esteve à frente da Secretaria de Educação de Pernambuco, oportunidade na qual, promoveu uma reforma educacional. Nessa reforma, a Sociologia também foi incluída no curso normal.²²

Outra participação importante foi a de Fernando de Azevedo. Entre 1927 e 1933, foi diretor geral de instrução pública do Distrito Federal e de São Paulo. Nesses dois lugares, implantou amplas reformas educacionais, nas quais, a Sociologia firmou-se no curso normal e no secundário.²³ E a partir de 1935, em

²⁰ BUFFA, Éster. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. p. 100

²¹ Idem nota 19. p. 09. Ressalta-se que em função da docência no curso de formação de professores, Delgado de Carvalho escreveu livros de Sociologia e Psicologia da educação. Prestou também assessoria à diversas secretarias de educação, em relação ao ensino de Sociologia e de outras disciplinas da áreas de ciências humanas. Desse trabalho, inclusive, resultou um livro de didática de Sociologia. *Didática das Ciências Sociais*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1949.

²² LEÃO, Carneiro. *Panorama Sociológico do Brasil*. Rio de Janeiro, INEP, 1958. p. 53-57.

Conforme o autor sua preocupação com a formação de uma cultura sociológica já estava presente, em 1925, época, na qual, foi Diretor-Geral de Instrução Pública, no Distrito Federal. Naquela ocasião, teria feito uma reforma da educação primária com base em conhecimentos Sociológicos. Ele também foi professor de Sociologia da Universidade do Distrito Federal, entre 1937 e 1938 e diretor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, entre 1945 e 1957. Carneiro Leão publicou vários livros sobre diversos temas, literatura, educação e Sociologia, inclusive um manual dessa disciplina.

conjunto com Roger Bastide e Donald Pierson, colaborou com o Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, época da introdução da disciplina Sociologia no curso normal daquela instituição.²⁴

Desse modo, como assinala Meucci, a rigor, pode-se afirmar que esses intelectuais foram “os responsáveis pela introdução da sociologia no ensino secundário e normal e pela mobilização favorável à fundação dos cursos superiores de ciências sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal”.²⁵ E ainda, depois da institucionalização da Sociologia no sistema escolar, eles exerceram o magistério da disciplina.

Fernando de Azevedo ministrou aulas de sociologia geral e educacional nas escolas normais paulistas e no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Gilberto Freyre e Carneiro Leão lecionaram sociologia no Ginásio Pernambucano, em Recife e na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Delgado de Carvalho era professor da disciplina na Escola D. Pedro II e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.²⁶

Na perspectiva educacional renovadora desses pensadores, a Sociologia contribuiria para a formação de jovens com a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais. Esses jovens imbuídos de um espírito científico e prático, conduziram as transformações da realidade brasileira.²⁷

De fato, o objetivo mais amplo era que a Sociologia ajudasse na constituição de um novo ambiente intelectual radicalmente distinto daquele marcado pelo bacharelismo, pelo pensamento formal, pela cultura geral e vaga, onde, era possível

²³ PILETTI, Nelson. *FERNANDO DE AZEVEDO*. In: BRITO, Jader, FÁVERO, Maria de Lourdes. *Dicionário de Educadores no Brasil*. Rio de Janeiro, UFRJ, Brasília, MEC/INEP, 1999. p.183

Fernando de Azevedo, em 1934, participou da organização da Universidade São Paulo, onde, foi diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e catedrático de Sociologia. Ressalta-se que em 1935, ele se tornou o primeiro presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia, cargo que ocupou durante 20 anos.

²⁴ DAROS, Maria e Nascimento, Carla e DANIEL, Lezianny. *A Sociologia na formação dos professores catarinenses*. Caxambu, Encontro Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), 2000. Anais. p. 2

²⁵ Idem nota 19 p. 09

²⁶ Idem nota 19 p. 09

²⁷ Idem nota 19 p. 19

se discutir os mais variados fenômenos sociais sem nenhuma proposta de intervenção na realidade.²⁸

Tratava-se, portanto de um projeto de constituição de uma nova elite dirigente. Projeto no qual, a Sociologia teria um papel fundamental. Por isso, a presença dessa disciplina nos cursos complementares e no curso normal, pois, esses cursos constituíam uma etapa obrigatória para aqueles que almejavam ser advogados, arquitetos, engenheiros, médicos e professores.

Conforme Florestan Fernandes, a criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais em São Paulo, buscava também esse fim prático. Para as classes dirigentes, especialmente, as paulistas, a Sociologia poderia contribuir para formar novas gerações com capacidade de liderança no campo econômico, político e social tendo em vista a solução racional e pacífica de conflitos sociais.²⁹

Em síntese, *“a contribuição esperada da sociologia no sistema educacional fora, sobretudo o auxílio na formação de uma nova tradição intelectual. Nestes termos, podemos dizer, a sociologia se constituiu no meio intelectual como disciplina que se opôs à tradição bacharelesca”*.³⁰

É importante ressaltar que na perspectiva dos intelectuais citados, a Sociologia era compreendida como um conhecimento especializado, produzido pela evidência dos fatos, comprometido com a constituição da nação³¹. Essa concepção pragmática da Sociologia, enquanto ciência, implicava em desdobramentos para o seu ensino.

Com base nessa concepção e nos princípios da escola nova, a proposta era uma prática pedagógica que evitasse aulas expositivas, método típico da formação tradicional e erudita. No lugar da preleção formal e abstrata, a sugestão era o desenvolvimento de atividades centradas nos alunos tais como, seminários, debates, pesquisas e excursões sobre as questões sociais brasileiras.

²⁸ Idem nota 19 p. 19

²⁹ FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1980. p. 85

³⁰ Idem nota 19. p.20

³¹ Idem nota 19. p. 20

Conforme Fernando de Azevedo, para superar o ensino livresco, abstrato e expositivo, uma condição essencial seria o contato com os fatos e com os problemas atuais, por meio da observação e da pesquisa. O autor sugere como um das estratégias, os clubes de Sociologia, nos quais, os alunos se habituariam a detectar problemas, investigá-los e discuti-los. Para ele, no trabalho de pesquisa com métodos científicos, professores e alunos deixariam de reduzir o ensino à transmissão da “ciência feita” e começam a “fazer ciência”. Nesse processo, eles teriam a oportunidade de se surpreenderem ao “*perceber uma conclusão imprevista cair de dados ainda confusos*”.³²

Amaral Fontoura, numa síntese do pensamento escolanovista afirma que “*a Sociologia é matéria viva, Sociologia é vida. Fazemos Sociologia em casa, na repartição, na escola, no clube, na igreja [...] O ensino de Sociologia ou é ativo, vivo, ou não é ensino de Sociologia*”.³³

Mas, qual seria o papel do professor de Sociologia, visto que o aluno é o centro do processo na perspectiva da Escola Nova? Para Fernando de Azevedo aprender a observar é a mais difícil das aprendizagens. “*Não se improvisa um pesquisador ou um experimentador. Nem em física, nem em química, nem em sociologia*”.³⁴ Por isso, cabe ao educador conduzir, de forma sistemática, o educando à observação e à pesquisa.

O autor salienta que no ensino secundário, não cabe ao mestre fazer dos alunos, físicos, químicos ou sociólogos. Porém, cabe-lhe “*despertar neles o espírito científico, iniciá-los e adestrá-los no exercício do método científico*”.³⁵

³² AZEVEDO, Fernando. *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de Sociologia geral*. São Paulo, Duas Cidades, 1973. introdução, p. 7

³³ FONTOURA, Amaral. *Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro, Globo, 1947. 3ª Ed. P.XXIII

³⁴ Idem nota 32. p. 5

³⁵ Idem nota 32. p. 5

Nesse mesmo sentido, Amaral Fontoura ressalta ser tarefa do docente direcionar o aluno, ajudá-lo no desenvolvimento de trabalhos de campo, na busca de conhecimento diretamente nas fontes, na aplicação de questionários e inquéritos sociais, na organização de dados inéditos. Para o autor, *“mestre deve ser um orientador de aprendizagem de seus discípulos, e não apenas um discursador. Se for um verdadeiro mestre, terá de ser, ao mesmo tempo, um companheiro de trabalho de seus discípulos”*.³⁶

Enfim pode-se afirmar que a Sociologia se institucionaliza, portanto, no ensino secundário ancorada numa concepção pragmática de conhecimento e educação, todavia, ao que parece, a prática dos professores, especialmente nos cursos complementares, não refletia essa concepção.

Segundo Amaral Fontoura, o ensino de Sociologia naqueles cursos em nada acrescentava à melhoria da compreensão da realidade social. Nas suas palavras

Salvo exceções, faz ainda, entre nós, um ensino de sociologia morta. Decoram-se definições. Fica-se no terreno estéril das digressões sobre escolas, sobre teorias, sobre orientações metodológicas. O estudo dos problemas vivos, a discussão palpitante sobre os problemas sociais são inteiramente abandonados! Chegamos ao seguinte cúmulo: discutem-se problemas sociais por toda parte menos na aula de sociologia.³⁷

Emílio Willems, numa coletânea organizada por Delgado de Carvalho, 1949, sobre a didática das ciências sociais, mostra as conclusões de um estudo que realizou sobre o ensino de Sociologia nos cursos complementares no Estado de São Paulo. Nesse estudo, há constatação de três processos didáticos considerados pelo autor condenáveis.

O primeiro refere-se à aula ditada. Conforme o autor, ela é perniciososa, pois, substitui o raciocínio pela decoração; desvia o estudante do manuseio de livros,

³⁶ Idem nota 33. p. XXVIII

³⁷ Idem nota 33. P.XXV

dicionários e revistas; passa a impressão de que a Sociologia está pronta e acabada e impõe o ponto de vista do professor.³⁸

O segundo processo diz respeito a uma confusão entre ciência e ética social. No estudo da família, por exemplo, muitos professores aproveitam para condenar a idéia do divórcio. Tal situação seria resultado de um velho hábito de querer mudar a realidade social, antes de conhecê-la cientificamente.³⁹

O terceiro processo didático estaria relacionado à confusão entre Sociologia e história da Sociologia. Nesse processo, há uma preocupação demasiada com os precursores das ciências sociais. Conseqüentemente, o ano letivo finda, sem apreciação e leitura dos estudiosos contemporâneos.

Conforme o autor, isto é uma omissão irreparável, visto que sendo a Sociologia uma ciência do século XX, seus conhecimentos verdadeiramente científicos não têm mais do que 40 anos. Conhecimentos em relação aos quais, o educando não terá acesso. Ademais, nessa abordagem pedagógica, a disciplina sociológica é *“apresentada como uma espécie de jogo de idéias, opiniões e doutrinas que sucedem no tempo e se ligam a escolas. O estudante recebe a impressão de que se trata de pontos de vista meramente doutrinários, que se podem adotar como se fossem idéias literárias ou filosóficas”*.⁴⁰

Em síntese, ao que parece, a prática de ensino da Sociologia no período em questão fundamentou-se mais na tradição bacharelesca do que no pensamento renovador daqueles que lutaram pela sua institucionalização.

Face ao exposto, uma questão de imediato nos é colocada: quais as razões levaram o ensino de Sociologia, naquela época, a reproduzir justamente os procedimentos didáticos da escola tradicional? Logo o ensino de Sociologia que fora institucionalizado como ferramenta fundamental na luta por uma escola nova.

³⁸ WILLEMS, Emilio. *Observações críticas acerca do ensino de Sociologia*. In: CARVALHO, Delgado. *Didática das Ciências Sociais*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1949. p. III a V.

³⁹ Idem nota 38. p. V a VIII

⁴⁰ Idem nota 38. p. IX a XIII

Ora, esse era o anseio dos intelectuais, mas, e os professores? Talvez, a proposta de um ensino de Sociologia com base no pensamento escolanovista estivesse indo de encontro ao que aqueles profissionais pensavam sobre educação, sobre Sociologia e especialmente sobre o papel dessa ciência na escola secundária.

Conforme Emílio Willems, dois fatores relacionados ao professor contribuíam para o quadro de tradicionalismo no ensino da referida disciplina. O primeiro seria a má formação pedagógica dos docentes. A predominância da aula ditada estaria relacionada com esse fator. E o segundo fator seria a compreensão inadequada dos docentes em relação às Ciências Sociais. Essa compreensão estaria refletida na confusão entre ética social e Sociologia; e entre Sociologia e história da Sociologia, apontadas anteriormente.⁴¹

Com base no referencial teórico dessa dissertação, não poderíamos afirmar estarmos diante de incompreensões ou confusões. Poderíamos estar sim, supostamente, diante de uma concepção linear de Sociologia na qual, ela é uma ciência constituída pelo acúmulo de teorias ao longo de sua história e diante de uma representação social do papel dessa ciência na escola, na qual, ela é um instrumento de orientação moral do educando.

Para Simoni Meucci, dois fatores de caráter mais estrutural teriam contribuído para inviabilizar o ensino de Sociologia na perspectiva escolanovista. O primeiro estaria relacionado à debilidade das orientações pedagógicas referentes à pesquisa sociológica. Os textos didáticos sobre os temas direcionados ao ensino secundário eram vagos e imprecisos.⁴²

A autora lembra que nesse período, ainda não tínhamos um ambiente institucional, ou seja, instituições de pesquisa social e cursos superiores de ciências sociais consolidados favorecendo os estudos de métodos e técnicas. Assim a

⁴¹ Idem nota 38. p. XIII

⁴² MEUCCI, Simoni. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas, Universidade de Campinas, 2000. p 35

pretensão do desenvolvimento de atividades de pesquisa que colocassem os alunos secundaristas em contato com a realidade social estava prejudicada.⁴³

Um segundo fator era a própria natureza dos cursos complementares. Tais cursos na verdade eram preparatórios para os vestibulares e conseqüentemente, o ensino de Sociologia deveria estar atrelado a esse fim. A autora observa que a prova de Sociologia desses exames exigia dos alunos basicamente duas habilidades, expressão verbal e memorização de conceitos. Deste modo, o conhecimento sociológico servia naquele momento, sobretudo para ilustrar a formação dos futuros profissionais liberais.⁴⁴

Como será visto a seguir, a vinculação da Sociologia com os cursos complementares foi usada pelas autoridades educacionais como justificativa para sua retirada do currículo, no início da década de quarenta.⁴⁵

2. AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA (1942-1981)

2.1. As reformas de ensino e os projetos específicos para ensino secundário

Anteriormente, foi visto que a Sociologia, no início dos anos 30, tornou-se disciplina obrigatória no ensino secundário. Esse *status*, todavia, não foi mantido por muito tempo. Em 1942, ela é retirada do currículo em decorrência da reforma educacional coordenada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema.

A reforma Capanema, instituída pela denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, criou uma organização estrutural para a educação média que perdurou por quase trinta anos. Conforme o Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O período do ginásio seria de quatro anos. O período do colégio seria de três anos, com a oferta

⁴³ Idem nota 42. p.36

⁴⁴ Idem nota 42. p.37

⁴⁵ FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1980. p. 113

de dois cursos paralelos: o curso científico com uma formação marcada pelos estudos das ciências e o curso clássico destinado à formação intelectual, por isso, a acentuação na aquisição dos conhecimentos filosóficos e nos estudos de letras antigas. A conclusão de um dos dois cursos era o requisito legal para inscrição no vestibular.

Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar formalmente o ensino secundário do ensino superior, dando-lhe um projeto pedagógico próprio. Por isso, a principal mudança nela estabelecida foi a extinção dos cursos complementares que visavam a preparação para ingresso nas carreiras superiores de direito, medicina e engenharia.

Uma das conseqüências do fim desses cursos foi a eliminação daquelas disciplinas como a Psicologia, a Geofísica e a Sociologia que na perspectiva posta pela Reforma Capanema desempenhavam uma função mais preparatória do que formativa⁴⁶. Nessa Reforma, então, a Sociologia perde o caráter de disciplina e alguns dos seus conteúdos passam a integrar a proposta curricular de Filosofia no 3º ano do curso clássico.

As modificações acima estavam relacionadas com a concepção de conhecimento presente na referida reforma. Conforme Geraldo Silva, a Reforma Capanema significou o retorno da concepção humanística clássica como fundamento da organização curricular em substituição a concepção científica moderna que inspirou a Reforma Francisco Campos de 1932.⁴⁷

Cabe lembrar que na concepção científica, a constituição do currículo escolar deveria enfatizar a apropriação dos conhecimentos provenientes das áreas modernas do saber como a Sociologia e a Psicologia. Tais conhecimentos, conforme essa perspectiva, deveriam também nortear a própria ação pedagógica em sala de aula visto que a Sociologia e a Psicologia explicavam como se desenvolve o processo de aprendizagem, nos seus aspectos sociais e individuais.

⁴⁶ ROMANELLI, Otaíza. *História da educação brasileira (1930/1973)*. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 113

⁴⁷ SILVA, Geraldo. *A educação secundária*. São Paulo, Editora Nacional, 1969. p. 296

Por sua vez, na concepção humanística clássica, a ênfase deveria estar nos conteúdos derivados das áreas de saber consolidadas como a Matemática, a Literatura, as línguas clássicas e a Filosofia. Por isso, a dinâmica pedagógica deveria ter como centro esses conteúdos e aquele agente educacional que os domina, ou seja, o professor.

Com a Reforma Capanema então, houve o retorno do Latim como disciplina obrigatória, a presença do Grego como disciplina optativa, ampliação da carga horária de Filosofia e de Literatura tanto no curso clássico como no científico. Aliás, como constata Romaneli, o curso científico praticamente não se distinguia do curso clássico, devido à hegemonia da concepção tradicional humanística.⁴⁸

No campo das disputas ideológicas em torno das políticas educacionais, essa mudança estava relacionada com a nova correlação de forças na esfera do Governo Vargas. Com a decretação do Estado Novo, em 1937, houve um aumento do poder do pensamento católico em detrimento do pensamento escolanovista.⁴⁹ Ilustra bem esse processo, a substituição, ainda em 1937, na reitoria da Universidade do Distrito Federal de Afrânio Peixoto por Alceu Amoroso Lima. Este líder do pensamento católico, aquele signatário do Manifesto da Escola Nova.⁵⁰

A Reforma Capanema foi mais uma vitória do pensamento católico liderado por Alceu Amoroso Lima sobre o pensamento escolanovista representado no Governo, dentre outros, por Lourenço Filho, então, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Conforme Marlos Rocha, Capanema ao realizar uma reforma de caráter humanístico, incorpora a crítica católica à Reforma Campos. Esta, de acordo com aquela crítica teria estabelecido um currículo de caráter científico em detrimento da formação humanística, moral e religiosa.⁵¹

⁴⁸ Idem nota 46. p. 158

⁴⁹ IANNI, Octávio. *Sociologia e sociedade no Brasil*. São Paulo, Alfa-Omega, 1975. p. 25.

Conforme o autor, o Estado Novo foi uma ditadura chefiada por Getúlio Vargas, na qual, o aparelho estatal se organizou com inspirações corporativistas.

⁵⁰ SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo, Paz e Terra / Editora Universidade de São Paulo, 1984. p.21

⁵¹ ROCHA, Marlos. *Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945)*. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000. p.136

Ressalta-se que a estrutura organizacional criada pela Reforma Capanema não foi modificada em sua essência pela Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no país. A LDB manteve a divisão do ensino médio em dois ciclos: ginasial e colegial.

Essa Lei, entretanto, inovou ao possibilitar aos estados uma certa autonomia na organização das disciplinas e dos conteúdos referentes ao ensino secundário. De acordo com a nova LDB, caberia ao Conselho Federal de Educação indicar cinco disciplinas obrigatórias para todo o país e caberia aos Conselhos Estaduais de Educação indicarem as disciplinas complementares e as disciplinas optativas.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam "*Os novos currículos para o ensino médio*". Neles, constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Ressalta-se que a Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos. Todavia, conforme Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássico, científico e eclético.⁵²

Porém, cabe lembrar ser a decisão de ofertar as disciplinas optativas uma prerrogativa das escolas. Como, via de regra, estas não dispunham de recursos humanos, então mantinham somente a oferta das disciplinas obrigatórias e complementares. A oferta de Sociologia, nesse período, era mais uma possibilidade do que uma realidade. Possibilidade essa praticamente extinta anos depois a partir da reforma educacional estabelecida pelo regime militar instalado em 1964.

Conforme Miriam Jorge Warde, a estrutura escolar sofreu várias interferências depois de 1964, com vistas a adaptá-la às novas exigências político-ideológicas. Para a autora, as duas interferências mais importantes teriam sido, a Reforma Universitária (1968) e a Reforma de Ensino de 1º e 2º grau (1971).⁵³

⁵² CARTOLANO, Maria T. P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo, Cortez e Associados, 1985. p.65

⁵³ WARDE, Miriam Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo, Cortez, 1977. p. 76

De fato, A Lei nº 5.692, de agosto de 1971, publicada no auge do autoritarismo militar, modifica toda a estrutura educacional estabelecida pela Reforma Capanema, na época do Estado Novo. A chamada Reforma Jarbas Passarinho, estabelece dentre outras, as seguintes inovações:

- a junção do ensino primário e ginasial em um único ciclo de 8 anos, o denominado 1º grau obrigatório para todos alunos na faixa de 7 a 14 anos.
- A eliminação das divisões existentes no ensino médio (secundário, normal e técnico) com a criação de uma escola única, o 2º grau, cujo objetivo era propiciar necessariamente ao final de 3 ou 4 anos, uma habilitação profissional.

Para alcançar o objetivo da profissionalização, o 2º grau teve seu currículo dividido em núcleo comum, mínimos profissionalizantes e parte diversificada. O núcleo comum seria constituído pelas disciplinas escolhidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), de caráter obrigatório em todos os cursos. Os mínimos profissionalizantes seriam constituídos pelas disciplinas escolhidas também pelo CFE para cada uma das habilitações. E na parte diversificada seriam incluídas aquelas disciplinas listadas pelos conselhos estaduais para a escolha das escolas. Tais disciplinas teriam como objetivo o aprofundamento da educação geral e a especialização dos mínimos profissionalizantes.

Nos pareceres e resoluções do CFE que regulamentaram a reforma, Sociologia, novamente, não foi incluída no núcleo comum nacional e muito menos nos mínimos profissionalizantes de nenhuma habilitação. Ao contrário, ela foi retirada do curso normal, no qual estava presente desde 1928 como disciplina específica. No seu lugar, na grade curricular da habilitação para o exercício de magistério nas séries iniciais, antigo curso normal, foi colocada a disciplina Fundamentos da Educação. Essa disciplina integraria os conteúdos provenientes da Sociologia da Educação bem como da História e Filosofia da Educação disciplinas também excluídas da nova habilitação.

De acordo com Miriam Warde, a reforma Jarbas Passarinho no que diz respeito ao ensino secundário teria tido objetivos mais amplos. Os intelectuais do regime viam no ensino de 2º grau profissionalizante, a solução para dois problemas.

O primeiro relativo à crise universitária representada pelo aumento constante dos excedentes dos exames vestibulares. Os mentores da reforma acreditavam que muito dos concluintes do 2º grau não teriam mais motivos para lutarem pela obtenção de uma profissão em nível superior caso adquirissem uma qualificação profissional.⁵⁴

A profissionalização também seria a solução para fazer frente ao problema da demanda crescente por trabalhadores qualificados. A industrialização do país exigia cada vez mais empregados com um mínimo de formação geral e de conhecimento especializado em determinadas técnicas da produção.

Observa-se que a Reforma Passarinho, de certo modo, incorpora alguns princípios da concepção de científica moderna, como por exemplo, o pragmatismo.⁵⁵ Como nos mostra Miriam Warde, os mentores dessa Reforma teciam uma crítica explícita à educação secundária fundamentada na concepção humanista. Nas palavras de um dos principais intelectuais ligados ao Regime Militar, o ministro do Roberto Campos,

A educação secundária de tipo propriamente humanista devia (...) ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável, de que apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade e para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário.⁵⁶

⁵⁴ Idem nota 53. p. 77-83. A autora mostra em sua pesquisa a proposta da profissionalização estava plenamente integrada ao pensamento do núcleo intelectual dirigente do Regime Militar. Ela estaria ligada a doutrina de reversão expectativas econômicas das classes sociais proposta por Roberto Campos. Ver também ROMANELLI, Otaíza. *História da educação brasileira (1930/1973)*. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 234-235

⁵⁵ SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985. p.38

⁵⁶ Idem nota 53. p.80

Ressalta-se, todavia, que os princípios da concepção científica moderna são retomados num contexto intelectual e pedagógico dominados pelo tecnicismo educacional baseado na psicologia comportamentalista americana e nos estudos econômicos da educação. Fernanda Sobral, numa análise das concepções acerca do papel social da educação, constata que nesses estudos econômicos se concebe a educação como uma mercadoria, por isso, a presença de conceitos-chave como capital humano, taxa de retorno, custos e investimentos.⁵⁷

Nessa perspectiva, a aplicabilidade da ciência na formação básica significava possibilitar o domínio de técnicas para melhoria do processo de trabalho e não o domínio de técnicas de pesquisa para a investigação da realidade social brasileira, como preconizavam os pioneiros da Escola Nova.

Nesse novo contexto, marcado por uma concepção moderna tecnicista, dificilmente haveria espaço para a Sociologia nas escolas. Ela poderia ser incluída na parte diversificada das habilitações profissionais. Todavia, as escolas eram orientadas no sentido de incluírem disciplinas que implicassem em aplicação prática dos conteúdos estudados. Como esse não era o caso da Sociologia, ela não constou de nenhuma grade curricular do 2º grau até 1982.

2.2. A Sociologia: um conhecimento dispensável nos projetos autoritários

Conforme Adriano Giglio, freqüentemente atribui-se à Ditadura Militar instalada a partir de 1964, a retirada da Sociologia dos currículos escolares. Conforme assinalado anteriormente, este fato aconteceu durante o Estado Novo, em 1942. *“Ou seja, foi nesse outro e anterior regime autoritário, o de Vargas, que esta disciplina, apesar de uma pequena coexistência, acabou recebendo a exclusão”*.⁵⁸

⁵⁷ SOBRAL, Fernanda. *Educação para a competitividade ou para a cidadania social*. In: São Paulo em Perspectiva: São Paulo, Fundação SEADE, 2000. Vol. 14/Nº 1 p. 4

⁵⁸ GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50*. RJ, Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1999. p.4.

Para o autor, caberia sim, atribuir à Ditadura Militar a responsabilidade pelo impedimento da continuidade dos debates e experiências relativas a inclusão da Sociologia na escola média. Ele constata que no período entre os dois regimes autoritários (1946/1964) este tema foi objeto de discussão em fóruns acadêmicos, nos quais recebeu proposições de encaminhamento de intelectuais como Florestan Fernandes e Costa Pinto. Fernandes acreditava na democratização do país e na modernização das estruturas como condições para a expansão das atividades da Sociologia no Brasil, inclusive no ensino secundário. Todavia, para Florestan Fernandes, com a Ditadura Militar, não só ficou inviabilizada a volta da Sociologia às escolas, como também, a presença dessa ciência no ensino superior passou a ser ameaçada.⁵⁹

Em suma, constata-se que no Brasil, no contexto dos regimes ditatoriais, não havia espaço para a Sociologia no ensino secundário. Cabe lembrar que, desde da década de 20, difundia-se a idéia do conhecimento sociológico servir para formar indivíduos com capacidade de questionar, investigar e compreender a realidade social. Como vimos, a prática do ensino dessa disciplina não atingiu esse objetivo, porém, a idéia por si só, não coadunava com o pensamento educacional autoritário.

É importante salientar que tanto a Reforma Capanema, como a Reforma Passarinho foram desencadeadas com a finalidade de contribuir para a consolidação ideológica dos regimes políticos de exceção citados acima. Tanto uma como outra reforma preconizavam ações e mecanismos pedagógicos muito semelhantes com o objetivo de formar indivíduos com espírito de patriotismo, de civismo, de colaboração com o regime. Conseqüentemente, as disciplinas eram postas no currículo tendo em vista esse objetivo.

A reforma Capanema, por exemplo, propunha a educação física como prática obrigatória, a educação militar para os alunos do sexo masculino, a educação moral e cívica como tema presente em todas as séries e a educação religiosa com conteúdos definidos pela autoridade eclesiástica. Tais práticas educativas tinham como objetivo a construção de uma ideologia fascista. Inclusive, a Lei Orgânica do

⁵⁹ Idem nota 58.

ensino secundário trazia referências à existência de uma Juventude Brasileira, algo semelhante às Juventudes Nazista e Fascista existentes na Alemanha e na Itália⁶⁰. O objetivo era formar uma nova elite, disciplinada, católica, masculina e preocupada em garantir a continuidade da pátria e da ordem recém estabelecida.⁶¹

A reforma Passarinho também propunha a educação religiosa, educação moral e cívica, educação física, porém como componentes obrigatórios em todas modalidades e séries. A inclusão desses componentes fazia parte do conjunto de medidas contenção do movimento estudantil com base nos princípios da ideologia da segurança nacional. Tanto é assim, que dentre os objetivos de educação moral e cívica constava o fortalecimento da unidade nacional e o culto da obediência à Lei.⁶²

Em relação à educação moral e cívica, as duas reformas eram tão semelhantes que, como observa Cunha, tinham inclusive o mesmo eixo: “Deus, Pátria e Família”. Ressalta-se que esse lema foi criado no âmbito do movimento integralista, o fascismo brasileiro da década de 30. Por isso, conforme o autor, não foi surpresa que um dos textos oficiais adotados, em 1973, no ensino dessa matéria tenha sido justamente o Compêndio de Instrução Moral e Cívica de Plínio Salgado, principal liderança do movimento integralista.⁶³

Assim, tudo indica que no projeto político-pedagógico de construção da cidadania dos dois regimes, a Sociologia era desnecessária. Somente alguns dos seus conceitos, em especial aqueles relacionados aos processos de integração, tinham alguma importância, por isso, foram absorvidos por outras disciplinas. A disciplina em si, com seu arcabouço teórico e com seus métodos e técnicas de pesquisa mais que dispensável era indesejável. Por isso, ela somente retornaria aos currículos, em meados da década de 80, no contexto do processo de democratização do país.

⁶⁰ ROMANELLI, Otaíza. *História da educação brasileira (1930/1973)*. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 159

⁶¹ SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo, Paz e Terra / Editora Universidade de São Paulo, 1984. p.202

⁶² CARTOLANO, Maria T. P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo, Cortez e Associados, 1985. p.73

⁶³ CUNHA, Luiz e GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1991. p. 79

3. REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO (1982-2001)

3.1. As reformas do Ensino Médio e a questão da preparação para o trabalho

No final da década de 70, o Regime Militar está em plena crise de legitimidade causada em parte pelos anseios de democratização e em parte pelo fracasso do modelo econômico e das políticas sociais. A profissionalização do 2º grau, por exemplo, tornou essa modalidade de ensino um limbo pedagógico, onde, não havia preparação nem para o mercado de trabalho, nem para a continuidade dos estudos.

Diante dessa situação, em 1982, o governo encaminhou ao Congresso Nacional um projeto alterando substancialmente a Lei 5.692/71, ao propor o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau. A Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, decorrente desse projeto estabeleceu que a preparação para o trabalho no 2º grau poderia ensejar uma habilitação profissional desde que fosse do interesse do estabelecimento de ensino.

Em 1986, já no contexto de redemocratização do país, a Resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação, com base na Lei 7.044/82, reformula o currículo do 2º grau. Dentre outras medidas, essa Resolução recomenda a inclusão da Filosofia como disciplina do núcleo comum e coloca a possibilidade da existência de dois tipos de curso: o acadêmico voltado para formação geral e o profissionalizante ofertado nas escolas que desejassem e tivessem condições.

A Sociologia não foi citada como disciplina do núcleo comum, todavia, houve a ampliação do leque de possibilidades de sua inclusão na parte diversificada do currículo, principalmente nos cursos acadêmicos. Para tanto, bastava que os sistemas estaduais ou mesmo as escolas tomassem a iniciativa.

A partir de então, educadores, políticos, sociólogos e estudantes em vários estados intensificam as lutas pela Sociologia no ensino médio. Em São Paulo, ainda em 1983, a Associação dos Sociólogos promove a mobilização da categoria em

torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro de 1983. Em decorrência desse movimento, a secretaria de educação do estado, ofereceu cursos de atualização para docentes da disciplina e em 1986, realizou concurso público para professores de Sociologia.⁶⁴

De acordo com Elizabeth Guimarães, em Minas Gerais, na época da Constituinte mineira, em 1989, profissionais de Ciências Sociais e de Filosofia empreenderam uma mobilização que teve como resultado um artigo na Constituição do Estado tornando obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no 2º grau. Desse modo, a partir de 1990, as escolas públicas estaduais e municipais de Minas Gerais somente tinham sua grade curricular aprovada caso houvesse a estipulação do horário específico das duas disciplinas.⁶⁵

A partir de 1997, a Universidade Federal de Uberlândia incluiu a Sociologia, a Filosofia e a Literatura como disciplinas constantes tanto do vestibular tradicional como do PAIES, (Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior). No caso de Sociologia, a prova contempla os conteúdos dessa área como também, os conteúdos de Antropologia e Ciência Política.⁶⁶

Para a autora, a inclusão dessas disciplinas foi resultado da participação ativa dos professores das ciências humanas no fórum avaliativo do vestibular promovido pela universidade, iniciado em 1994. Os participantes desse evento concluíram ser fundamental o candidato, independente da sua opção no vestibular, ter uma formação ética, social e reflexiva relacionada à área de humanidades.⁶⁷

No Rio de Janeiro, o retorno em 1989 da Sociologia ao Ensino Médio também foi garantido por meio da Constituição Estadual. Tal intento resultou da participação de diversas entidades registrada nas assinaturas da Emenda Popular ao projeto de constituição: FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional), IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), CEPEBA (Centro de

⁶⁴ MEKSENAS, Paulo. *Sociologia*. Coleção Magistério. São Paulo, Cortez, 1994. p. 18

⁶⁵ GUIMARÃES, Elizabeth. *A Sociologia no vestibular e mini curso de Sociologia para o ensino médio: experiência da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)*. Uberlândia, UFU, 1999. mimeo. p. 3

⁶⁶ Idem nota 65. p. 06

⁶⁷ Idem nota 65. p. 05

Estudos e Pesquisas da Baixada Fluminense) e mais 3600 nomes, na maioria, estudantes e professores.⁶⁸

No caso do Distrito Federal, a Sociologia foi incluída como disciplina do 2º grau no bojo de uma ampla reforma curricular desencadeada em 1985. Nesse caso, a Sociologia foi integrada como disciplina obrigatória da parte diversificada do curso acadêmico com carga de duas horas semanais no 3º ano e como disciplina obrigatória da parte profissionalizante do curso normal com carga de duas horas no 1º ano. Em função da carência de professores decorrente dessa mudança, em 1987, a Fundação Educacional realiza o primeiro concurso público no Distrito Federal, para professores de Sociologia.

As lutas pelo retorno da Sociologia ao ensino médio, também tiveram êxitos em outros estados. Ela passa a constar do currículo das escolas do Pará em 1986 e do Pernambuco, Rio Grande do Sul.⁶⁹

Caberia salientar que a presença cada vez maior da Sociologia nas escolas, nos anos oitenta, relaciona-se não só às reivindicações de diversos grupos, como também, ao próprio contexto histórico, social e intelectual do país naquele momento.

Desde do início do período de redemocratização, cresce o interesse pela Sociologia em vários setores da sociedade. Maciel, em estudo sobre as tendências das ciências sociais na década de 70 e 80, mostra que nesse período, os profissionais dessa área começam aparecer cada vez mais na televisão e na grande imprensa, como também, participam de várias associações como partidos políticos e sindicatos. A participação de antropólogos, cientistas políticos e sociólogos nesses espaços e na mídia visava atender demandas de um público interessado em compreender temas como, os movimentos sociais, as instituições políticas, a questão agrária, os movimentos culturais e a questão feminina.⁷⁰

⁶⁸ GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – anos 40 e 50*. RJ, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1999. p. 20

⁶⁹ GUIMARÃES, Elizabeth. *A Sociologia e o Ensino de 2º grau*. In: Boletim da Coordenação do curso de História. Uberlândia, UFU, 1990. p. 04

⁷⁰ MACIEL, Maria. *Tendências das Ciências Sociais no Brasil: do autoritarismo à redemocratização*. Série Sociológica nº 60. Brasília, Universidade de Brasília/Departamento de Sociologia, 1986.

Essa aproximação entre as ciências sociais e sociedade contribuiu para a consolidação dessas novas prioridades temáticas.⁷¹ 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.⁷²

Nesse contexto de maior reflexividade das ciências sociais e da própria sociedade devido ao processo de democratização, o ensino de Sociologia no 2º grau ganhou espaço. De modo geral, os conteúdos sociológicos eram concebidos em alguns livros didáticos e textos sobre o ensino de Sociologia como um instrumento que possibilitaria ao educando a superação do senso comum acerca da dinâmica das relações sociais. Essa superação permitiria ao aluno se perceber nessas relações como um elemento capaz de uma prática transformadora em direção à democracia e à cidadania.⁷³

A partir do início da década de 90, as reivindicações em torno do ensino de Sociologia são postas no âmbito do Congresso Nacional, em função do início da tramitação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em decorrência dessas reivindicações, o projeto aprovado na Câmara Federal em 1993, continha uma emenda do Deputado Renildo Calheiros do PC do B de Pernambuco que tornava o ensino de Sociologia obrigatório no 2º grau.⁷⁴

Todavia, no Senado Federal, o substitutivo Darcy Ribeiro derrubou essa proposta. De volta a Câmara, o projeto passa por inúmeras negociações, das quais, resultou um ambíguo parágrafo primeiro do artigo 36 do projeto final, que estabelece o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessário ao exercício da cidadania.

⁷¹Idem nota 70. p.5

⁷² Idem nota 70. p.9

⁷³ O livro de Meksenas, Sociologia e o livro de Kruppa, Sociologia da Educação, ambos da Coleção Magistério, editora Cortez, são exemplos dessa preocupação com a formação da cidadania.

⁷⁴ CARVALHO, Lejeune. *Mercado de trabalho e Lei 6.888: ampliação e reformulação*. Porto Alegre, X Congresso Nacional de Sociólogos, 1996. mimeo. p.09

Com base na nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, o ministro da educação, Paulo Renato, em 1997, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) proposta de reforma do ensino médio. No CNE, a proposta teve como relatora a conselheira Guiomar Namó de Mello. O parecer da conselheira com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foi aprovado em 1º de junho de 1998. Ressalta-se que as diretrizes estabelecidas no Parecer 15/98 - CNE e confirmadas pela Resolução 03/98 – CNE ⁷⁵ implicam profundas modificações na estrutura curricular do antigo 2º grau, dentre as quais destacam-se, a instituição de:

- uma base comum nacional, antigo núcleo comum, organizada não por disciplinas, mas sim, por três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- um currículo, não mais voltado para a aquisição de conteúdos específicos, mas sim, para o domínio das competências, habilidades e tecnologias referentes às três áreas de conhecimento.
- um Ensino Médio no qual, não há mais a possibilidade de qualificação profissional, mas somente, a preparação para o trabalho, em um sentido mais amplo, isto é, o domínio dos conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho.

Este último item indica uma das pretensões fundamentais da Reforma, a superação do dualismo que sempre marcou o ensino médio brasileiro: preparar para prosseguimento dos estudos e habilitar profissionalmente. Conforme as DCNEM, o Ensino Médio como etapa final da educação básica tem como finalidade ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, conseqüentemente

⁷⁵ Os textos completos do Parecer 15/98 e Resolução 3/98 relativos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram publicados pelo Ministério da Educação em um documento denominado As Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essa publicação teve versão impressa, em CDROM e em disquete. A versão em disquete foi a referencia aqui utilizada.

terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.⁷⁶

Dessa forma, a educação profissional fica separada formalmente do Ensino Médio. Em consequência, a matrícula em qualquer curso profissional de caráter técnico somente ocorrerá, caso o aluno tenha concluído ou esteja cursando o Ensino Médio. Enfim, a equivalência entre os dois cursos deixa de existir.

De acordo com as DCNEM, os estudos de Filosofia e Sociologia estarão presentes na área de Ciências Humanas e suas tecnologias para que se cumpra a determinação expressa no artigo 36 da LDB, citado anteriormente. Todavia, o Parecer não cita a Filosofia e a Sociologia como disciplinas, como, aliás, não o faz em relação a nenhum outro caso. Conforme esclarecimento posterior da conselheira Guiomar Namó de Mello, a doutrina curricular que preside a reforma do ensino médio não tem os conteúdos da disciplina escolar clássica como a referência, mas sim, as competências que cada uma das disciplinas pode possibilitar na formação do aluno.⁷⁷

Fundamentado nessa doutrina curricular, o Ministério da Educação, em 2000, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que diferente das Diretrizes Curriculares não têm caráter obrigatório. Os PCNEM foram organizados em cada área por disciplinas. No caso da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, são destacados os conhecimentos das disciplinas Geografia, História, Filosofia e Sociologia, essa em conjunto com a Antropologia e Ciência Política.

⁷⁶ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília, Ministério da Educação, 2000. p.58

⁷⁷ MELLO, Guiomar. *As novas diretrizes para o ensino médio*. In: Coleção CIEE nº 17. p. 17 São Paulo, Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), 1998.

Contudo, na introdução geral dos PCNEM é ressaltado mais uma vez que todas as disciplinas citadas nas três áreas não são obrigatórias ou mesmo recomendadas. Obrigatório seriam as competências e habilidades postas nas DCNEM relacionadas aos conhecimentos daquelas disciplinas.⁷⁸

Contrárias a essa visão sobre a presença da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, entidades sindicais, políticos, associações profissionais, universidades desenvolvem ações para que o Congresso Nacional derrube veto presidencial ao projeto de lei do deputado Padre Roque do Partido dos Trabalhadores (PT-PR). Ele torna obrigatória em todas as escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, a oferta de Sociologia e Filosofia em forma de disciplinas.⁷⁹

O referido veto seguiu a orientação do Ministério da Educação. *“Sei que o senhor é sociólogo e que isso parece uma contradição, mas é preciso vetar. O projeto aprovado no Senado é uma volta ao passado”*.⁸⁰ Estas teriam sido as palavras ditas ao Presidente da República pelo Ministro da Educação Paulo Renato. Em declarações dadas à imprensa após a aprovação do referido projeto no Congresso, o Ministro reiterou os argumentos contidos nas DCNEM. Para ele *“aquela decisão vai na direção oposta ao que é a evolução do Ensino Médio”*. Segundo o ministro, as disciplinas devem ser ministradas de maneira “interdisciplinar”, e já estão implementadas no currículo regular do Ensino Médio. *“O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem questões de Filosofia”*, afirmou Paulo Renato.⁸¹

⁷⁸ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais* – Brasília, Ministério da Educação, 2000. p.58 p.19

⁷⁹ O presidente vetou completamente o projeto aprovado no Congresso Nacional no dia 08/10/2001. O referido projeto tramitou durante 4 anos no Congresso Nacional. Na justificativa do projeto ressalta-se que os conteúdos relativos à Sociologia e a Filosofia necessitam de uma abordagem específica desenvolvida por professores formados nestas disciplinas. Assim, *“dificilmente será bem sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos em outras disciplinas, adequada para o cumprimento dessa tarefa, com docentes que não tenham a formação plena e conforme Daí se insatisfatório o texto da atual LDB”*. Ver BRASIL, CÂMERA FEDERAL. *Projeto de lei nº 3.178 de 20 de abril de 1997*. Altera o artigo 36 da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.

⁸⁰ SAFADE, Vladimir. *Quem tem medo da Filosofia e da Sociologia?* Brasília, Correio Braziliense, 21/10/2001. Caderno Livre Pensar.

⁸¹. Ver www.epoca.com.br - 21/09/2001

Ressalta-se ter sido o projeto motivo de debates no Congresso Nacional, especialmente no Senado Federal. De um lado, as lideranças do governo reafirmavam que a Sociologia e Filosofia já estavam contempladas na reforma educacional. Conforme, o Senador Romero Jucá do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/Roraima), a definição de como elas seriam tratadas, se como disciplinas ou temas transversais, caberia às escolas e aos Estados e não à União. Para o Senador, caberia lembrar a dificuldade de muitas escolas no interior dispor de professores habilitados para ofertar as disciplinas. Nesse caso, não deixariam de trabalhar os conteúdos de Sociologia e Filosofia, contudo, fariam por meios de projetos e outras movimentações pedagógicas.⁸²

Por outro lado, senadores não só da oposição, como da base governista, defendiam a necessidade da lei. Para o Senador Lúcio Alcântara (PSDB/Ceará) a inclusão das duas disciplinas no ensino médio brasileiro estaria vindo tarde, visto que hoje em alguns países, agora, a discussão gira em torno de Filosofia para crianças. Estas disciplinas inclusive ajudariam o aluno tratar de forma crítica, temas que estão sendo objeto de projeto de lei, como a educação para o trânsito. Para o parlamentar, havia a necessidade de se provar que os conhecimentos dessas disciplinas estavam sendo de fato tratados nas escolas.⁸³

Por fim, caberia lembrar que a despeito da polêmica acima, algumas unidades da Federação, como Distrito Federal, Mato Grosso e Ceará, optaram por incluir a Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos escolares justamente a partir da Reforma do Ensino Médio. De fato, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, atualmente, passou a existir uma proposta nacional para o ensino de Sociologia. Como será visto posteriormente, nos PCNEM, procura-se responder as seguintes questões: o que, o como e o porque ensinar e aprender Antropologia, Política e Sociologia. Como pontuado na introdução, no caso do

⁸² BRASIL, SENADO FEDERAL. *Sessão do Senado Federal tendo como item de pauta o Projeto de Lei da Câmara nº 9, de 2000 (nº 3.178/97, na Casa de origem), que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Subsecretaria de Taquigrafia do Senado Federal, 12/07/2001.

⁸³ Idem nota 82

Distrito Federal, as orientações contidas neste documento fazem parte do currículo das escolas públicas.

3.2 A Sociologia como um instrumento de preparação para competitividade

Inicialmente, é importante salientar que a proposta para o ensino de Sociologia contida nos PCNEM está inserida numa Reforma do Ensino Médio que faz parte de um projeto político mais amplo de preparação do país tendo em vista atender às demandas decorrentes da denominada Terceira Revolução Técnico-Industrial. Revolução que teria o conhecimento, como base do desenvolvimento econômico e social. Nos documentos oficiais é afirmado claramente que as reformas curriculares no Brasil e na América Latina se pautam nas constatações sobre *“as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral”*.⁸⁴

Para Castells, essa nova forma de produção do conhecimento, a Terceira Revolução Técnico-Industrial, estaria relacionada à reestruturação capitalista empreendida nos anos 80, como resposta à crise econômica decorrente do esgotamento do modelo keynesiano de crescimento desencadeada nos anos 70.⁸⁵

O autor esclarece que a centralidade dessa mudança não reside exatamente no conhecimento, mas sim, na aplicação do conhecimento para a geração de novos conhecimentos e dispositivos de processamento e comunicação de informações, em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e seu uso que se tornou o elemento dinamizador da produtividade do modo de produção capitalista. Dessa forma, a informação tornou-se o produto principal do processo produtivo.⁸⁶

⁸⁴ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais* – Brasília, Ministério da Educação, 2000. p. 6

⁸⁵ CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: era da informação: economia, sociedade e cultura. V.1.* São Paulo, Paz e Terra, 1999. p. 68

⁸⁶ Idem nota 85. p. 78

As informações são aplicadas na produção de dispositivos de processamento e comunicação de informações, isto é, são aplicados na produção de tecnologias de informação constituídas por um conjunto de tecnologias em microeletrônica, computação(hardwares e softwares) telecomunicações, radiodifusão, optoeletrônica e engenharia genética. Tais tecnologias são modificadas na medida em que os usuários (consumidores, técnicos e trabalhadores) aprendem a utilizá-las, aprendem a aperfeiçoá-las e por meio delas aprendem a comunicar suas experiências relativas a esse processo de aprendizagem. As informações geradas nesse processo de aprendizagem são utilizadas na produção de novas tecnologias.

Dessa forma, temos um processo de reflexividade do conhecimento que envolve de um lado, atores que têm seus conhecimentos transformados e ampliados mediante o uso de tecnologias da informação e do outro lado, tecnologias de informação que são modificadas em função dos novos conhecimentos que são gerados no processo de sua utilização.

Esse modo reflexivo de produção de informação é a fonte de incremento de produtividade no novo modo de desenvolvimento do capitalismo. Essa mudança na base técnica da produção capitalista gera uma demanda cada vez maior por conhecimento científico por parte das empresas visto ser fundamental na melhoria de competitividade. Em função dessa demanda vemos surgir o que Michael Gibbons e colaboradores⁸⁷ denominam um novo modo de produção do conhecimento científico caracterizado pela:

- **Aplicabilidade.** No modo tradicional, newtoniano, o conhecimento é produzido tendo em vista os interesses cognitivos do cientista, como por exemplo, a consolidação de uma linha de pesquisa no contexto da disciplina que atua. No novo modo, a produção do conhecimento visa atender demandas e problemas colocados pelas práticas sociais.

⁸⁷ GIBBONS, Michael. *The new production of knowledge: the dynamics of science contemporary societies*. London, Sage, 1994.

- **Diversidade e flexibilidade institucional.** No modo tradicional, o conhecimento tem como espaço de produção a universidade. No novo modo de produção, nota-se o conhecimento sendo produzido em diversos lugares: academia, empresas, ONG's, centros de pesquisa e nos próprios locais de trabalho. Nota-se ainda, pesquisadores dessas diversas instituições, articulados por meio das tecnologias de informação numa rede de grupos de pesquisa que buscam atender demandas específicas.
- **Transdisciplinaridade.** Justamente em função das demanda postas, teremos em cada grupo pesquisadores com formações diversas. Os problemas colocados no contexto do novo modelo de desenvolvimento são complexos e exigem respostas rápidas, por isso, a necessidade de pesquisadores de várias áreas de conhecimento.
- **Reflexividade social.** Um conhecimento produzido num contexto de aplicação e diversidade institucional se difunde pela sociedade visto que a sua produção envolve não só diversos tipos de pesquisadores como também não pesquisadores interessados nos problemas colocados pela realidade social. Assim, temos grupos e movimentos participando ou querendo participar, direta ou indiretamente, da produção e da apropriação do conhecimento; o que implica por sua vez em constantes modificações nesses processos.

Em suma, a emergência desse modo de produção do conhecimento, nova base técnica de reprodução do capital, está relacionada à reestruturação capitalista que envolve, em maior ou menor grau, empresas em diversos países.

Conforme Gaudêncio Frigotto, no Brasil, desde o início da década de 90, governos e empresários desenvolvem ações no sentido de adaptação do país a esse processo de reestruturação, por meio da ampliação da abertura econômica ao capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulamentação das atividades produtivas, flexibilização da legislação trabalhista e mudanças nos métodos de organização e gestão do trabalho. De acordo com autor, nesse contexto, conceitos foram criados e outros ressignificados, tais como : "*sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível e polivalente, educação geral e*

abstrata, empregabilidade, policognição, integração, flexibilidade, competitividade, currículo por competências e habilidades”.⁸⁸

Esses conceitos se concretizam em programas e métodos que visam otimizar tempo, energia e espaço, isto é, objetivam aumentar a produtividade: programas de reengenharia, descentralização produtiva, terceirização e em proposta educacionais que visam a formação de um novo trabalhador com capacidade de abstração, criatividade, responsabilidade, lealdade e disponibilidade para colocar seu potencial comportamental e cognitivo à disposição da empresa.⁸⁹

Conforme, Fernanda Sobral, nos anos 90, a educação, especialmente, o Ensino Médio, é vista como promotora da competitividade. Ela está posta como um dos mecanismos de inserção competitiva do país em um novo paradigma produtivo fundado, sobretudo, no conhecimento⁹⁰.

Foi justamente nesse contexto que se desencadeou, a partir de 1998, a Reforma do Ensino Médio e a Reforma da Educação Profissional. Essas reformas visam, justamente à formação de trabalhadores polivalentes e com capacidade de abstração e à formação de cidadãos/usuários capazes de lidar de uma forma reflexiva com as tecnologias das linguagens e códigos, das ciências da natureza e das ciências humanas, área na qual, está inserida a Sociologia.

Para Sobral, ainda que pese a ênfase na busca da competitividade, a questão com a cidadania não teria sido esquecida. Nas diretrizes curriculares, pode se observar um destaque, dentre outros aspectos, para a compreensão da cultura e para a educação tecnológica⁹¹. Há uma preocupação com a formação básica para a sociedade do conhecimento. Assim, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, na sociedade dos anos 90, o crescimento do volume de informações em consequência das novas tecnologias coloca como parâmetro para a formação dos

⁸⁸ FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa Democrática*. In: GENTIL, P. e A.SILVA (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 61

⁸⁹ Idem nota 86.

⁹⁰ SOBRAL, Fernanda. *Educação para a competitividade ou para a cidadania social*. In: São Paulo em Perspectiva: São Paulo, Fundação SEADE, 2000. Vol. 14/Nº 1 p. 5

⁹¹ Idem nota 90. p. 8

cidadãos um ensino voltado não para acumulação de conhecimentos, mas sim para *“a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de conhecimento”*.⁹²

Ao que parece, a Reforma está fundamentada numa visão pragmática do conhecimento. De certo modo, novamente os princípios da concepção pedagógica científica estariam presentes embora, agora, a aplicabilidade do conhecimento significa algo mais, ultrapassando a simples utilização de uma técnica, como fora na década de 70, no contexto da reforma Jarbas Passarinho.

Ademais, o retorno daquela concepção ocorre, em um contexto histórico, no qual, a educação especialmente, sobretudo, no Ensino Médio passa a ser vista como promotora de competitividade. Por isso, no atual contexto, ela está relacionada ao domínio dos conhecimentos que fundamentam as formas contemporâneas de consumo, produção, gestão e organização do trabalho e não ao domínio dos saberes técnicos que fundamentam profissões específicas.

Enfim, ressalta-se que a Sociologia consolida-se no currículo das escolas públicas do Distrito Federal e de outros estados, a partir das diretrizes de uma reforma educacional, cuja ênfase é a busca da competitividade e aplicabilidade do conhecimento. Nesse sentido, o que essa reforma nos diz acerca do papel dessa ciência na formação dos jovens? Quais aspectos do conhecimento sociológico deveriam ser tratados como conteúdos na escola? O que seriam as tecnologias da Sociologia? Serão justamente estas as questões a serem abordadas no próximo capítulo.

⁹² BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais* –Brasília, Ministério da Educação, 2000. p.58 p.6

QUADRO-RESUMO - A Sociologia no contexto das reformas educacionais – 1891/2002

1. (1891 -1941) – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

1881 – A Reforma Benjamin Constant propõe pela primeira vez no Brasil, a sociologia como disciplina do ensino secundário.

1901 – A Reforma Eptácio Pessoa retira oficialmente a Sociologia do currículo, disciplina esta que nunca chegou a ser ofertada.

1925 – A Reforma Rocha Vaz coloca novamente a Sociologia como disciplina obrigatória do curso secundário, no 6º ano. Como decorrência dessa Reforma, ainda em 1925, a Sociologia é ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tendo como professor Delgado Carvalho.

1928 – A Sociologia passa a constar dos currículos dos cursos normais de estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, onde foi ministrada por Gilberto Freyre, Ginásio Pernambucano de Recife.

1931 – A Reforma Francisco Campos organiza o ensino secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de direito, de ciências médicas e de engenharia e arquitetura. A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares.

1933 – Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo

1934 – Fundação da Universidade de São Paulo que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e catedrático de Sociologia.

1935 - Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.

1941 – A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.

2. (1942-1981) AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA

1949 – No Simpósio “O Ensino de Sociologia e Etnologia, Antônio Cândido defende o retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária”.

1954 – No Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, Florestan Fernandes discute as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário.

1961 – Aprovação Lei 4.024 de 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no país. A LDB manteve a divisão do ensino médio em dois ciclos: ginasial e colegial.

1962 - O Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam “Os novos currículos para o ensino médio”. Neles constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, a lista das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos.

1963 –Resolução nº 7, de 23 de dezembro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na qual, a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássicos, científico e eclético.

1971 – Lei nº 5.692 de agosto, a Reforma Jarbas Passarinho que torna obrigatória a profissionalização no ensino médio. A Sociologia deixa também de constar como disciplina obrigatória do curso normal.

3. (1982-2001) REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

1982 – Lei 7.044, de 18 de outubro que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio.

1983 - Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro.

1984 – A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.

1986 – A Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal.

1989 – A Sociologia torna-se disciplina constante da grade curricular das escolas do Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. A constituinte mineira e fluminense tornam obrigatório o ensino de Sociologia.

1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 20 de dezembro, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.

1997 – A Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia

1998 – Aprovação do Parecer nº 15 de 1º de junho com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais, os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

1999 – Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

2000 – No novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do ensino médio, com carga semanal de 2 horas-aula.

2001 – Vetado pelo Presidente da República, o projeto de lei do Deputado Padre Roque do Partido dos Trabalhadores do Paraná que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas escolas públicas e privada

CAPÍTULO 3

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ A ATUAL REFORMA EDUCACIONAL?

De início, ressalta-se que a atual Reforma do Ensino Médio tem sido objeto de diversas análises no campo acadêmico. Alguns estudos buscam compreender a reforma no âmbito das políticas educacionais desencadeadas no Brasil e na América Latina, a partir da década de 90.¹

Outros estudos procuram analisar a proposta curricular com objetivo de explicitar sua estrutura interna. Para tanto, fazem uso da análise de conteúdo na busca do desvelamento das concepções, conceitos e categorias que constituem o discurso da proposta.²

Em tais estudos, após a definição da estrutura interna, os autores geralmente se detêm naqueles aspectos que julgam relevantes para a compreensão dos desdobramentos sociais e pedagógicos da Reforma. Acácia Kuenzer, por exemplo, se propõe a desvendar o que ela denomina o discurso ideológico da Reforma do Ensino Médio, a partir da análise do seu conceito de trabalho.³ Já o trabalho de Ângela Martins tem como objetivo a análise dos conceitos e princípios articuladores da organização curricular, como, interdisciplinaridade, contextualização e estética da sensibilidade. Uma das preocupações da autora é mostrar os valores que o discurso oficial busca difundir.⁴

¹ Dois estudos ilustram essa abordagem:

BUENO, Maria. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas, Papirus, 2001.

CUNHA, Antônio. *Ensino Médio e ensino técnico na América latina: Brasil, Argentina e Chile*. In: Seminário Nacional: Tendências Atuais na Educação profissional. Brasília, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2000.

² BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Portugal, Lisboa, Edição 70, 1997. Análise de conteúdo é definida pela autora como um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizadas especialmente na Sociologia e na Psicologia, com objetivo de descrição dos conteúdos das mensagens que permitem conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Dentre as técnicas citadas por Bardin, as mais utilizadas são análise estrutural, a categorial e análise de discurso.

³ KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, CEDES nº 70 p. 15-39, abril, 2000. Ver também organizado pela mesma autora, *Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2001.

⁴ MARTINS, Ângela. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento*. Campinas, Universidade de Campinas, 2000. mimeo

No caso deste estudo, não se pretende realizar uma análise abrangente como as citadas acima. A pretensão é somente explicitar a concepção presente na referida Reforma, sobre a Sociologia no Ensino Médio, mais precisamente, a visão sobre o papel da Sociologia na formação do educando e os conteúdos dessa formação.

Cabe lembrar que nos documentos oficiais, a Sociologia está ligada organicamente a uma área de conhecimento: as Ciências Humanas e suas Tecnologias. Por isso, os objetivos da referida disciplina estariam, *a priori*, vinculados às finalidades mais amplas dessa área. Conseqüentemente, uma análise mais aprofundada sobre a Sociologia requer também uma análise acerca daquelas finalidades.

1.0 A METODOLOGIA

1.1 Procedimentos de coleta de dados

Da mesma forma que as análises citadas nos parágrafos anteriores, este estudo privilegiou como fonte de informação, os documentos oficiais referentes à Reforma do Ensino Médio. No capítulo 2, apontou-se a importância de dois documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

O primeiro documento constitui a base legal da Reforma do Ensino Médio. Em síntese, já foi visto que nele se estabeleceu dentre outras medidas, uma organização curricular por áreas de conhecimento e não disciplinas, a associação dessas áreas com suas tecnologias e o domínio de competências e não conteúdos ao longo do Ensino Médio. A proposta original das DCNEM elaborada pelo Ministério da Educação foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998. Conforme esse documento, os estudos de Sociologia contribuíram para o desenvolvimento das competências previstas na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O segundo documento foi elaborado também pelo Ministério da Educação com o objetivo de difundir os princípios da Reforma Curricular e orientar os professores quanto à abordagem pedagógica relativa a sua área. Em relação às Ciências Humanas, os Parâmetros Curriculares numa primeira parte, mostram o processo histórico de construção dessa área e analisam as competências que lhes são atribuídas. Numa segunda parte, tendo em vista, a aquisição das competências definidas para área, eles discutem “*o que ensinar e o como ensinar*” no que refere às disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, esta em conjunto com a Ciência Política e Antropologia.

Em função do objetivo deste capítulo, foram escolhidos para análise, trechos e partes desses dois documentos, nas quais, existiam referências ao papel e aos conteúdos (competências, tecnologias, habilidades da área e da disciplina) da Sociologia no Ensino Médio.

➤ DCNEM:

- a justificativa para a inclusão da Sociologia na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- as competências gerais relacionadas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

➤ PCNEM:

- a constituição histórica da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, os trechos relacionados à Sociologia;
- a análise e orientações quanto ao desenvolvimento das competências gerais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Sociologia: por que ensinar, o que ensinar e competências específicas.

Ressalta-se que todas esses dados foram organizados pelo pesquisador em um único texto, ou seja, os dados constituíram um só *corpus* de análise.

1.2 Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos referidos dados, contou-se com o apoio do programa ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*). Conforme Ribeiro, o programa permite descobrir a informação essencial contida em diálogos, em respostas dadas a questões abertas de entrevistas e questionários ou mesmo em obras literárias e artigos de revista.⁵

Como nos informa a ficha técnica do programa, ele utiliza como método, a Classificação Hierárquica Descente (C.H.D). Este método efetua divisões sucessivas do texto buscando encontrar as relações e oposições de vocabulário mais fortes. A partir dessa classificação, o programa oferece as classes de palavras. Ele informa a porcentagem de cada classe em relação ao *corpus* analisado. E para cada palavra, são apresentadas: frequência absoluta na classe, porcentagem na classe e quiquadrado (χ^2).⁶

Adriane Reis salienta que o ALCESTE fornece informações importantes sobre o texto, como a relação de palavras de cada classe e os dados destas classes em relação ao texto como um todo. Contudo, tais dados são organizados e interpretados pelo pesquisador. Cabe-lhe, em primeiro lugar, escolher as palavras mais representativas da classe. Nesse processo, se deve levar em consideração, as palavras com maior quiquadrado (χ^2) e maior porcentagem.⁷

Em segundo lugar, cabe ao pesquisador recriar o discurso em torno da classe. Para tanto, o programa disponibiliza as Unidades de Contexto Elementar (UCEs) mais representativas da classe. Tais unidades são na realidade, pedaços, segmentos do texto original, o *corpus*. Em geral, elas constituem frases de três linhas. Nessas frases típicas estão inseridas as palavras escolhidas para a formação da classe. É

⁵ RIBEIRO, Aldry. *Alceste: análise quantitativa de dados textuais*. Brasília, UnB/Instituto de Psicologia/Laboratório de Psicologia Escolar 1999. mimeo. p. 1

⁶ IMAGE. ALCESTE: *um software de análise de dados textuais*. <http://www.image.cict.fr/alceste.html>. Conforme a ficha técnica do programa, o quiquadrado é uma distribuição estatística realizada automaticamente pelo ALCESTE que indica o grau de ligação da palavra com a classe.

⁷ REIS, Adriane. *Representações Sociais dos professores sobre a criança problemática*. Brasília, UnB/Instituto de Psicologia, 2000. p.70-71.

justamente, o estudo das UCEs que possibilita retomar o sentido pleno de cada palavra constitutiva da classe. A recuperação desse sentido, por sua vez, possibilita a elaboração de um significado para classe, como um todo. Com isso, o pesquisador tem elementos para atribuir um título à classe e ao eixo/bloco com o qual ela se relaciona.⁸

Nesse estudo, o resultado desse processo será apresentado primeiro graficamente, em um quadro, como no exemplo abaixo, no qual, apresenta-se: 1) no retângulo em azul, o título da classe; 2) no retângulo verde, as palavras representativas da classe; 3) no retângulo amarelo, a porcentagem da classe em relação ao *corpus* analisado 4) no retângulo marrom, o nome do eixo; 5) as linhas mostram as relações entre as classes: linhas pontilhadas, relações fracas e linhas contínuas, relações fortes. Cada relação estará identificada por um índice que irá variar de 0 a 1.

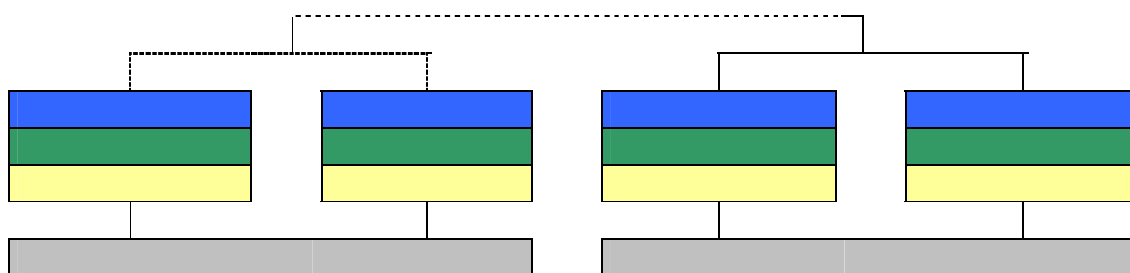


Figura 1 – quadro sintético dos resultados gerados pela análise do programa ALCESTE

Em um segundo momento, será apresentado um texto com a reconstituição do discurso relativo a cada classe/eixo, a partir das UCEs (as frases típicas). Nessa exposição, as referidas frases serão destacadas e apresentadas entre aspas e em itálico, enquanto, as palavras ligadas à classe e localizadas nessas frases, estarão em itálico e sublinhadas.

⁸ Idem nota 6. p. 72

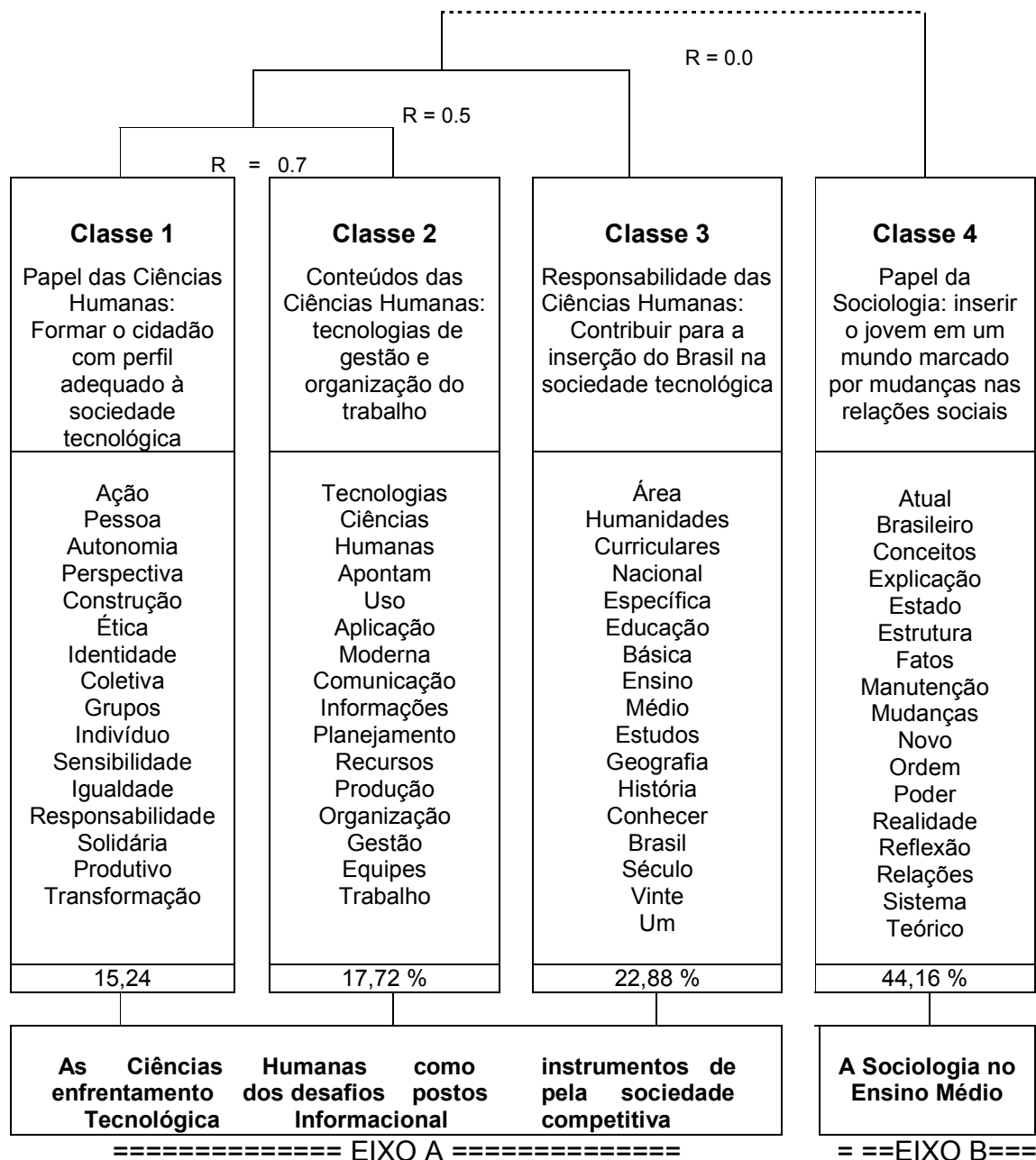
2.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressalta-se que o objetivo deste capítulo será verificar como no discurso oficial, concebe-se o papel e os conteúdos da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista esse objetivo, foram lançados no programa ALCESTE, os trechos e partes dos documentos anteriormente citados.

A análise do referido material *corpus* revelou 4 classes de palavras. O Quadro 1 mostra essas classes e o grau de interação entre elas. Nota-se uma relação entre as classes 1 e 2, sob índice 0.7 e uma relação dessas duas classes com a classe 3, sob índice 0.5. Nota-se ainda que a inexistência de uma relação entre essas três classes e a classe 4, registrada sob índice 0.0.

Assim, constata-se a existência de dois eixos em torno dos quais, articula-se o discurso oficial: um englobando as classes 1, 2 e 3 e outro, a classe 4. O Eixo A refere-se ao papel das Ciências Humanas na preparação do jovem e do país para o enfrentamento dos desafios da sociedade tecnológica e o Eixo B diz respeito ao papel da Sociologia na formação do educando.

QUADRO 1 – classes de palavras relativas à análise dos documentos da Reforma Ensino Médio



A) As Ciências Humanas como instrumento de enfrentamento dos desafios postos pela sociedade tecnológica, informacional e competitiva

Neste eixo, o discurso oficial gira em torno da finalidade da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conforme esse discurso, com a Reforma do Ensino Médio, teria havido um resgate e uma atualização da importância dessa área. Uma área que teria sido descaracterizada e secundarizada durante o Regime Militar.

Inicialmente, é oportuno indagar as razões que motivaram esse processo de retomada das Ciências Humanas. Um processo que de fato implicou, dentre outras situações, na existência de parâmetros Curriculares Nacionais que contemplaram o ensino de Sociologia. Cabe lembrar que situação semelhante a essa somente existiu durante a vigência da Reforma Francisco Campos, (1931-1942).

De modo geral, as três classes articuladas por esse eixo vinculam os objetivos e conteúdos da área de Ciências Humanas com a preparação do país e do jovem para as situações posta pela emergência de uma sociedade tecnológica.

De início, seria importante salientar que as palavras constitutivas de cada classe desse eixo estão inseridas em unidades de contexto (frases) que lhes dão um sentido. Reconstruir esse sentido, a partir da análise dessas frases proporcionaria a reconstrução do significado da própria classe.

No caso da classe 1, o estudo de suas unidades de contextos, indicou que palavras como, ação, indivíduo, autonomia, produtivo, transformação, presentes no discurso oficial, se referem ao perfil do educando que as Ciências Humanas e suas Tecnologias ajudarão a desenvolver. Na classe 2, palavras como, tecnologias, gestão, planejamento, e trabalho indicam quais seriam os conteúdos prioritários nessa formação. E na classe 3, palavras como, educação, Brasil, século vinte e um estão relacionadas com o papel das Ciências Humanas no projeto de inserção do país no novo paradigma produtivo decorrente da revolução tecnológica. As três classes em conjunto representam 55,84 % do *corpus* analisado.

Na classe 1 – finalidade das Ciências Humanas: formar o cidadão com perfil adequado à sociedade tecnológica - o discurso oficial destaca que a área de Ciências Humanas contribuirá para o desenvolvimento de pelo menos duas competências:

“compreender a sociedade, sua gênese, transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana. A si mesmo como agente social. Os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. A estética da sensibilidade transparece nesta competência no tanto que ela implica de ação produtiva”.

“O aprimoramento como peessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos”.

Nota-se nesse discurso, que aquisição das competências está relacionada com a preocupação de inserção do educando no contexto do mundo da produção. Essa inserção está pautada nos três princípios da Reforma do Ensino: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade.

“Os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a partir da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos. E da ética da identidade, na responsabilidade social perante os mesmos processos e produtos”.

Para tanto, na perspectiva do discurso oficial, os conhecimentos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia contribuiriam, em primeiro lugar, para a constituição da identidade coletiva.

“Esses conhecimentos são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída”.

Para os formuladores da Reforma do Ensino Médio, é justamente a partir da identidade, da memória coletiva, da consciência histórica que grupos e indivíduos organizam suas ações.

“A identidade humana como produtora de cultura e de história embasa as ações tanto individuais quanto de grupos e essas ações estão circunscritas por essa consciência”.

Nessa perspectiva, aponta-se que em torno da identidade constitui-se também, um conjunto de valores, uma ética orientadora do comportamento do sujeito no meio social.

“Ela permite ao indivíduo situar histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo”.

Sob o ponto de vista do discurso oficial, a construção dessa ética, seria justamente uma das contribuições fundamentais das Ciências Humanas para a inserção do aluno no mundo produtivo. Um lugar marcado por constantes transformações e que por isso, exige do indivíduo, criatividade, autonomia, iniciativa, consciência, reflexão, flexibilidade.

“A ética da identidade pressupõe uma ação consciente e reflexiva, embasada nos conhecimentos sobre o homem e a sociedade referida no pensar e no agir, essa consciência traduz se na capacidade de lidar com situações novas, acionando os conhecimentos construídos, que são redirecionados para a resolução de problemas”.

Estas novas situações também exigem do sujeito autonomia de ação, criatividade e iniciativa.

“A ação autônoma e refletida sobre a realidade requer clareza quanto aos processos sociais e históricos, evitando o imobilismo cético ou inseguro diante de novas situações”.

“Antes, elas devem impulsionar a construção de alternativas, a reinvenção dos processos e das atitudes, a superação das resistências à ação criatividade, com a consciência do passado, os pés no presente.”

“Antes devem proporcionar a consciência necessária que possibilita ações de transformação e aperfeiçoamento da realidade social, na perspectiva da efetiva construção da cidadania real”.

Em síntese, a classe 1 indicou que na perspectiva da Reforma do Ensino Médio, os conhecimentos sobre a sociedade e homem derivados da Sociologia e demais Ciências Humanas ajudariam na formação de um cidadão, tendo em vista as exigências postas pelo atual contexto de transformações sociais e econômicas. Contexto no qual, o educando deverá atuar de forma engajada, reflexiva, solidária, responsável, criativa, autônoma e participativa.

Cabe observar que esse papel atribuído às Ciências Humanas está relacionado com a finalidade mais ampla da própria Reforma em questão. No capítulo anterior, apontou-se a preocupação dos elaboradores dessa Reforma em vinculá-la às necessidades decorrentes da Terceira Revolução Técnico-Industrial. Revolução responsável por estabelecer um novo paradigma produtivo fundado no conhecimento e na competitividade.

Nesse novo contexto, cai em desuso o padrão educacional taylorista/fordista preocupado com a preparação para o desempenho de um conjunto de atividades simplificadas, definidas e repetitivas. A preocupação agora é com a formação de um trabalhador que tenha capacidade de abstração, criatividade, responsabilidade, lealdade e disponibilidade para colocar seu potencial comportamental e cognitivo à disposição da empresa. Isto é fundamental em um processo de trabalho, no qual, o aumento de produtividade dependeria de fatores subjetivos, como por exemplo, a adequada interação entre os membros das equipes.⁹

⁹ FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa Democrática*. In:

Justamente em função do vínculo com essas mudanças sociais e econômicas que a Reforma do Ensino Médio preconiza uma outra concepção de conteúdo de ensino. Nessa concepção, os conhecimentos das diversas ciências associados aos seus campos de aplicação, ou seja, suas tecnologias, constituem os elementos os conteúdos escolares, como aponta a classe 2 – conteúdos das Ciências Humanas: tecnologias de gestão e organização do trabalho.

“A presença das tecnologias em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral e não mais apenas na profissional.”

Nota-se que a preparação para o trabalho também é colocada como uma das finalidades do Ensino Médio. Contudo, não se trata de uma qualificação profissional, mas sim, de uma preparação básica, na qual, o educando conheça os princípios regentes da produção no contexto contemporâneo. Por isso, na classe 2, o discurso oficial enfatiza a educação média como espaço da formação tecnológica do educando.

“A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”.

Nessa direção, as tecnologias das Ciências Humanas, também, são propostas como conteúdos importantes na formação dos jovens. Trata-se entretanto de tecnologias distintas daquelas associadas às Ciências da Natureza. Estas resultam em produtos, ferramentas, instrumentos, materiais. Aquelas constituem processos, idéias, linhas de pensamento.

“A presença das tecnologias na área de Ciências Humanas se dá a partir do alargamento do entendimento da própria tecnologia, tanto como produto quanto como processo. Se, enquanto produto, as tecnologias apontam mais diretamente as ciências da natureza e a matemática, enquanto processo, remetem ao uso e as reflexões que sobre elas fazem as três áreas de conhecimento”.

“Enquanto estas últimas produzem tecnologias duras, configuradas em ferramentas e instrumentos materiais, as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e as idéias”.

E quais seriam essas tecnologias das Ciências Humanas? Como elas seriam abordadas na escola? Elas estariam relacionadas especialmente com os processo de organização trabalho.

“todo o mundo da multimídia, das técnicas de trabalho em equipe, do uso de sistemas de indicadores sociais e tecnologias de planejamento e gestão”.

Na perspectiva da Reforma do Ensino Médio, em sala de aula, não cabe somente fazer alusão à existência e ao uso dessas tecnologias. Faz-se necessário realizar um trabalho contextualizado com referências a situações concretas.

“Em outras palavras, não se trata apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas, recurso que só pode ser bem explorado em cada nucleação de conteúdos”.

“Sem dúvida, e através da referencia a contextos concretos e não abstratamente que se pode atribuir sentido as tecnologias na área de Ciências Humanas”.

Observa-se que essa visão parece indicar de fato o retorno de uma certa concepção de conhecimento, como havíamos sugerido no capítulo anterior. Naquele

capítulo, mostrou-se que na história das reformas educacionais brasileiras, uma alternância entre concepções de conhecimento. Ora, predominava uma concepção clássica, na qual, os conteúdos escolares são constituídos pelos conhecimentos tradicionais, sistematizados e acumulados. Ora predominava uma concepção moderna, pragmática, na qual, os conteúdos escolares são escolhidos em função de sua aplicabilidade nas ações cotidianas do educando.

No capítulo 2, apontou-se também que a concepção pragmática, ainda que pese as diferentes roupagens, esteve presente nas reformas Benjamin Constant (1892), Francisco Campos (1931), Jarbas Passarinho (1971). Na Reforma Francisco Campos, por exemplo, o domínio das aplicações da ciência seria um instrumento indispensável na formação de um indivíduo capaz de lidar com os desafios da sociedade moderna. Nessa perspectiva, caberia a educação *“formar o homem para o mundo moderno, modificado em suas estruturas, pelo incremento da democracia, pela industrialização, pela influência da ciência moderna. É preciso adaptar o indivíduo a essas transformações”*.¹⁰

Nota-se pontos em comuns entre o discurso acima, sobre o papel da educação e aquele descrito, na classe 1. Percebe-se por exemplo nos dois discursos, a preocupação com a adaptação do educando às mudanças sociais e econômicas. Todavia, a atual Reforma acontece em um momento histórico, no qual, a ênfase na competitividade, faz com que, a busca de aplicabilidade seja vinculada ao contexto produtivo, isto é, ao domínio dos conhecimentos que fundamentam as formas contemporâneas de consumo, produção, gestão e organização do trabalho.

E é justamente no referido contexto, que os formuladores da Reforma do Ensino Médio precisam a distinção entre as tecnologias das Ciências Humanas e as tecnologias das Ciências da Natureza.

¹⁰ BUFFA, Éster. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. p. 100

“Entendendo a tecnologia não apenas sob o ponto de vista da produção industrial, mas também sob a moderna ótica da comunicação e da organização produtiva, concebe a idéia de tecnologias próprias as Ciências Humanas ou desenvolvidas a partir delas”.

Em síntese, a Sociologia e as demais disciplinas da área de Ciências Humanas contribuem para formar um cidadão com um perfil adequado as necessidades da sociedade tecnológica (classe 1) e com competência para usar tecnologias relativas ao planejamento, organização e gestão do trabalho (classe 2)

Provavelmente, essas duas possíveis contribuições teriam sido a razão pela qual, as Ciências Humanas ocupem um espaço igual às outras duas áreas, no desenho curricular proposto pela Reforma do Ensino Médio. Na classe 3 - responsabilidade das Ciências Humanas: contribuir para a inserção do Brasil na sociedade tecnológica - o discurso oficial enfatiza que com essa Reforma houve uma retomada dessa área, inclusive com o retorno ao currículo dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia.

“as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação, asseguram a retomada e a atualização da educação humanista”.

“Nesta área incluem também os estudos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania para cumprimento do que manda a letra da lei”.

Conforme o referido discurso, durante o regime militar instaurado em 1964, as Ciências Humanas teriam sido fustigadas e postas sob suspeição. Em conseqüência, em primeiro lugar, elas foram desconfiguradas enquanto disciplinas no Ensino de 1º grau.

*“No Brasil, entretanto, os anos de autoritarismo institucionalizado, apos o golpe, tornaram as Ciências Humanas suspeitas e baniram do Ensino de primeiro grau a História e a Geografia dissolvidas nos Estudos Sociais”.*¹¹

No caso do 2º grau, História e Geografia permaneceram, contudo, estavam ao lado das disciplinas ideológicas do regime. Disciplinas constituídas a partir da descaracterização da Sociologia, da Ciência Política e da Filosofia e que significaram um esvaziamento da própria área de humanidades, como um todo.

“No Ensino Médio, História e Geografia sobreviveram, ao lado da Organização Social e Política do Brasil, espécie de geopolítica aplicada a noções básicas de Sociologia, Política e Direito.”

“A educação Moral e Cívica, tentativa de atualização para as massas de uma educação de caráter moral, sem o componente cultural próprio as humanidades.”

Conforme o discurso oficial, uma das duas responsabilidades da área consiste justamente em contribuir para a superação dos efeitos decorrentes dos anos de autoritarismo.

A necessária superação dos anos de chumbo da história recente do país, com todas as suas conseqüências nefastas para o convívio social e, em especial, para a educação”.

A outra responsabilidade se refere às situações colocadas pela sociedade tecnológica.

“Eis as novas responsabilidades que as Ciências Humanas assumem hoje frente à sociedade brasileira e aos estudantes do nível médio. De um lado, os desafios postos por uma sociedade tecnológica, cujos aspectos mais diretamente observáveis se modificam rapidamente”.

¹¹ Em função da Reforma Jarbas Passarinho, História e Geografia deixaram de ser ofertadas no ensino de 1ª a 8ª série. Os conhecimentos dessas disciplinas seriam abordados em OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e Estudos Sociais. Ver ROMANELLI, Otaíza. *História da educação brasileira (1930/1973)*. Petrópolis, Vozes, 1987.

Em síntese, a presença da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia constituindo a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias está posta dentro de um projeto mais amplo. Trata-se de um projeto que visa possibilitar o Brasil atender as necessidades e parâmetros colocados pela denominada Terceira Revolução Técnico-Industrial.

B) A Sociologia no Ensino Médio: inserir o jovem em um mundo marcado por mudanças nas relações sociais

O presente eixo se refere à Sociologia no Ensino Médio. Na classe 4 – papel da Sociologia: inserir o jovem em um mundo marcado por mudanças nas relações sociais - a única classe desse eixo, o discurso oficial sobre o papel dessa disciplina na formação do educando está articulado em torno de palavras como: manutenção, reflexão, mudanças, realidade. Essas palavras indicam ser a Sociologia uma ciência voltada para o entendimento de algumas questões:

“De que maneira explicar a existência e a manutenção das coletividades humanas? De que modo acontece a interação entre o indivíduo e essas coletividades? Que mecanismos interferem na organização e estruturação dos quadros sociais da vida humana? Como a mudança social é produzida e pode ser explicada”?

A partir da análise das unidades de contexto, percebe-se que a questão mais evidenciada diz respeito à preocupação com a transformação social.

“Como apontamos anteriormente, outro ponto recorrente e exaustivamente questionado pela Sociologia é o surgimento, a manutenção e a mudança dos sistemas sociais, que são produzidos na dinâmica do processo de interação”.

Conforme o discurso oficial, para entender essas questões, a Sociologia colocaria a disposição do educando um arcabouço teórico-metodológico que abrisse as possibilidades de

“investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar os fatos relacionados à vida social”.

Nesse sentido, uma das competências sugeridas para o desenvolvimento nessa disciplina seria a

“Compreensão das transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigido, gerados por mudanças na ordem econômica”.

A visão da Sociologia como instrumento de compreensão das transformações contemporâneas condiciona a utilização dos conceitos advindos das teorias clássicas.

“A grande preocupação é promover uma reflexão em torno da permanência dessas questões até hoje, inclusive avaliando a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual ”.

Nessa perspectiva, a orientação é de que estudos sobre temas clássicos sejam abordados no contexto do trabalho.

“Estudos sobre a sociedade e o indivíduo podem ser contextualizados nas questões que dizem respeito à organização, à gestão, ao trabalho em equipe, à liderança, no contexto de produção de serviços tais como relações públicas, administração, publicidade”.

Na perspectiva do discurso oficial, Sociologia então é vista exercendo um papel analítico importante dentro do quadro das mudanças ocorridas nas relações

sociais e nos valores. Os conhecimentos derivados das pesquisas sociológicas possibilitam ao educando se situar nesse novo quadro social, como também,

“Permitem que outros profissionais procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos desta nova ordem política, econômica e social. Enfim, a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade social, também subsidia outros agentes sociais na solução dos problemas”.

Em síntese, a Sociologia é concebida como um conhecimento prático, reflexivo, dinâmico e a serviço da inserção do jovem em um mundo marcado por mudanças nas relações sociais, na cultura e especialmente, no trabalho.

“Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno, ao compreender melhor o processo de mudanças na sociedade em que vive”.

Seria oportuno ressaltar que a visão acima se assemelha àquela implícita na Reforma Francisco Campos. Reforma responsável na década de 30 por institucionalizar a Sociologia no ensino secundário. No Capítulo anterior, assinalou-se que na perspectiva educacional dos inspiradores daquela reforma, a Sociologia corroboraria para a formação de jovens com a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais. Esses jovens imbuídos de um caráter científico e prático conduziram as transformações da realidade brasileira.

Entretanto, assinalou-se também que os professores, naquele momento histórico, compartilhavam uma visão mais tradicional acerca do papel da Sociologia. Nessa visão, os conceitos sociológicos serviriam para ilustrar, enriquecer, ornamentar o pensamento dos futuros bacharéis.

Mas, e hoje, 60 anos depois, o que pensam os professores sobre a Sociologia no Ensino Médio? Quais representações sociais compartilham sobre o papel dessa disciplina na formação do educando?

CAPÍTULO 4

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

No capítulo 2, foi pontuado que em função das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (PCNEM), unidades da federação, como, Ceará, Mato Grosso e Distrito Federal, efetivaram mudanças nos currículos das escolas públicas que incluíram a Sociologia como disciplina obrigatória.

No caso do Distrito Federal, no ano de 2000, a Sociologia deixou de ser uma disciplina constante da parte diversificada¹ do currículo, com carga de duas horas no 3º ano, para se tornar uma disciplina obrigatória nos três anos, com carga de duas horas semanais. Tais mudanças colocaram algumas situações novas para os professores de Sociologia.

Primeiro, as mudanças eram somente a base administrativa de uma reforma pedagógica inserida numa política mais ampla de caráter nacional para o Ensino Médio. E como foi visto no capítulo 3, de acordo com as diretrizes e parâmetros postos nacionalmente, a Sociologia seria um conhecimento prático a serviço da inserção competente do aluno no mercado profissional e no mundo globalizado. Por isso, a necessidade do domínio de conceitos como tecnologia, competência, habilidade, área de conhecimento, projetos de trabalho e oficinas de aprendizagem, bem como, a necessidade de conhecimentos relativos à Sociologia do Trabalho e Sociologia da Ciência e da Tecnologia.

Segundo, o aumento da carga horária de Sociologia, como também, de Filosofia e Educação Artística, em conjunto com outras medidas relativas à reforma, na percepção da direção do Sindicato dos Professores constituiriam somente um artifício utilizado para diminuir a carga horária das demais disciplinas. Em função dessa situação o SINPRO coordenou um movimento que exigia do Governo a

¹ Desde da Lei 4.044/61, os currículos do Ensino Médio têm uma parte comum obrigatória para o todo o país e uma parte diversificada, na qual, os sistemas públicos e as escolas, incluem disciplinas em função dos seus projetos pedagógicos e das peculiaridades regionais.

revogação daquilo que a entidade sindical denominou “*pacote antiensino*”. Um dos argumentos era de que a citada diminuição da carga horária estaria comprometendo a qualidade do ensino das disciplinas fundamentais para o sucesso dos alunos das escolas públicas tanto no mercado de trabalho, como no vestibular. As disciplinas fundamentais seriam Português, Matemática, Língua Estrangeira, Biologia, Química, Física, História e Geografia.² A Filosofia, a Educação Artística e a Sociologia não fariam, portanto, parte desse rol.

Em consequência desse movimento, os docentes de Sociologia se viram diante da seguinte questão posta por professores de outras disciplinas, por pais de alunos, e principalmente, por alunos: “*se a Sociologia não cai no vestibular e concursos, para que ela serve?*” E assim sendo, o que justifica então sua presença nas três séries do ensino médio? Por que dar a essa disciplina o mesmo *status* de componentes curriculares, como Biologia, Química e Geografia?³

Certamente, esses questionamentos se relacionam com uma certa visão da finalidade do ensino médio, no qual, essa modalidade de ensino não possui uma identidade própria como espaço de formação do educando. Ela tem somente um caráter preparatório para outros estudos. No Capítulo 2, apontou-se que essa visão tem sua origem no início do século XX, momento, no qual, o país estava estruturando sua educação secundária.

Porém, independente das visões que subjazem os questionamentos, eles estão postos para os professores da citada disciplina. O objetivo deste capítulo consiste justamente em estudar o que eles pensam sobre a Sociologia no Ensino Médio. Para eles, qual seria o papel da Sociologia na formação do educando? Quais

² SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO). *Avaliação da proposta curricular implementada pelo GDF*. Folha do professor. Brasília, SINPRO, nº 93, jul, 2000. Encarte.

³ Conforme informações da Secretaria de Educação, tais questionamentos foram postos nas escolas localizadas principalmente no Plano Piloto e cidades próximas, como Guará e Cruzeiro, Núcleo Bandeirante. Nesses lugares, conforme essas informações, as preocupações eram relativas a preparação para o vestibular. Um documento distribuído pela direção de um Centro Educacional do Plano Piloto aos seus alunos ilustra bem essa situação. Tratava-se de um questionário que objetivava buscar sugestões para a elaboração do projeto pedagógico da escola, no ano de 2000. Dentre as questões constitutivas daquele instrumento, cabe destacar as seguintes: “*Você tem conhecimento das mudanças que vêm ocorrendo no Ensino Médio?*” “*Você acha que sua capacidade de competir no PAS e no vestibular diminuiu pelo fato de terem reduzido o número de aulas de algumas disciplinas?*” “*Você considera que Filosofia e Sociologia são disciplinas importantes para a sua formação integral?*”

seriam os conteúdos do ensino dessa disciplina? E o que eles pensam sobre as tecnologias da Sociologia como um desses conteúdos?

1. A METODOLOGIA

Tendo em vista, as questões postas nos parágrafos anteriores, foi realizada uma pesquisa envolvendo 24 professores. Em um primeiro momento de análise, todos os dados resultantes das entrevistas com esses sujeitos constituíram um só *corpus* de análise, isto é, um único conjunto de dados. Em um segundo momento, tais dados foram divididos em dois conjuntos: um referente aos professores com formação em Ciências Sociais (Grupo I) e outro referente aos professores com formação em outras áreas (Grupo II). Houve, ainda, um terceiro momento, no qual, fez-se a análise dos fatores da realidade social que fundamentariam as diferenças entre os dois grupos.

Essa abordagem em três fases está baseada nos estudos realizados por Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi. Esses autores buscam construir o que consideram uma abordagem societal na investigação das representações sociais. Nessa perspectiva, eles tentam articular as explicações de caráter mais individual com explicações de caráter mais sociológico. *“O projeto de Psicologia Societal não implica apenas um conhecimento dos problemas pertinentes elaborados pelas outras disciplinas, como a Sociologia ou Antropologia, mas também, uma articulação de nossas análises com aquelas mais societais”.*⁴

Para tanto, os estudiosos acima propõem uma articulação entre as contribuições teóricas de Serge Moscovici e as contribuições de Pierre Bourdieu.⁵ Para eles, os estudos do sociólogo francês sobre cultura ajudam na construção de uma explicação societal para o fenômeno das representações sociais. Em um desses estudos, Bourdieu, citado por Doise, afirma que

⁴ DOISE, Willem. *Da Psicologia Social à Psicologia Societal*. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, Instituto de Psicologia, Jan-abr 2002, Vol. 18 n. 1. p. 30-31.

⁵ Idem nota 4. p 12

Não se compra um jornal, mas um princípio gerador de tomada de posições, definido por uma certa posição distintiva num campo de princípios geradores institucionalizados de tomadas de posição: e pode-se dizer que um leitor se sentirá tanto mais completa e adequadamente representado quanto mais perfeita por homologia entre a posição de seu jornal, no campo dos órgãos de imprensa, e a que ele próprio ocupa no campo das classes (ou segmentos) fundamento do princípio gerador de suas opiniões.⁶

Com base nessa perspectiva, Doise e colaboradores passam a considerar representações como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Princípios que são geradores de tomadas de posição em função de inserções específicas dos indivíduos no conjunto das relações sociais.⁷

Nesse sentido, para os autores, o estudo sobre representações sociais implicaria na análise de três hipóteses. A primeira hipótese seria que diferentes membros de uma população estudada partilham certas crenças comuns concernentes a um dado desafio social. Conforme Doise e colaboradores, as representações têm origem nas relações de comunicação que supõem referentes ou pontos de referências comuns aos indivíduos e grupos. A segunda hipótese se refere à natureza das diferenças individuais dentro de um campo comum de representações. Supõe-se que essas diferenças são organizadas de forma sistemática. A terceira hipótese se refere à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de realidades coletivas. Supõe-se a hierarquia de valores, as experiências sociais, a situação de classe como moduladores das tomadas de posição.⁸

⁶ DOISE, Willem. *Atitudes e representações sociais*. In: JODELET, Denise (org.) Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001. p. 193. O estudo ao qual Doise se refere é *La Production de la croyance*. In: Actes de la Recherche em Sciences Sociales, n. 13, pp. 30-47, Paris, 1977. Nesse estudo Bourdieu investiga, dentre outros elementos, a relação da crença no valor da obra de arte com a dinâmica do mercado dos bens simbólicos.

⁷ Idem nota 6, p 193

⁸ CLÉMENCE, Alain, DOISE, Willem, e LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales*. In: GUIMELLI, Christian (org.) *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994

Com essas hipóteses, os autores procuram contribuir para resposta à crítica de que a Teoria das Representações Sociais fundamenta-se na suposição da existência de homogeneidade de pensamento em um dado grupo social. Para eles, com essas hipóteses passa-se da idéia de consenso como um acordo entre indivíduos manifestado pela similitude de opiniões, para idéia de os indivíduos partilharem referências comuns para tomada de posições.⁹

Bourdieu, ao prefaciar uma das obras dos referidos autores, mostra que esta visão de Doise e colaboradores está para além de uma oposição entre conflito e consenso, ainda presente, em estudos e pesquisas. Para o autor, tal oposição não existiria de fato, pois, na realidade *“as tomadas de posição diferentes, mesmo antagônicas, somente se constituem como tais com relação aos objetos de disputa comuns, estes mesmos postos no espaço do jogo dentro do qual, eles são jogados, isto é, o espaço das posições sociais.”*¹⁰

Conforme Ângela Almeida, na abordagem tridimensional de Doise, cada uma das três hipóteses corresponderia a uma fase de estudo. Com isso, estudar as representações sociais significa identificar numa primeira fase, o *campo comum das representações*; numa segunda fase, os *princípios organizadores das variações individuais* e numa terceira fase, a *ancoragem das diferenças individuais*.¹¹ Cabe esclarecer que na segunda fase do presente estudo, o objetivo será identificar as diferenças grupais (professores com formação em Ciências Sociais e professores com formação em outras áreas) e não as diferenças individuais.

⁹ Idem nota 7. p. 122

¹⁰ DOISE, W.; CLÉMENCE, A.; e CIOLDI, FL. *Représentations Sociales*. Grenoble, PUG, 1992. p. 7

¹¹ ALMEIDA, Ângela. *A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos*. In: *Ser Social: revista do programa de Pós-Graduação/Universidade de Brasília*. Departamento de Serviço Social – v. 1 n.1 – jul/dez 2002. (Grifos em itálico da autora). p.138

1.1 Sujeitos

Inicialmente, cabe salientar que na primeira fase da análise, cujo objetivo é identificar o campo comum, os 24 sujeitos pesquisados foram tratados como um único grupo - grupo de professores de Sociologia. Os dados obtidos nas entrevistas com esses sujeitos formaram um só conjunto de dados. Na Tabela 1, encontra-se a composição desse grupo.

Tabela 1 – Distribuição dos professores na 1ª fase de análise

	F	%
Idade		
25-29	06	25,00
30-34	07	29,16
35-39	07	29,16
40+	04	16,16
Sexo		
masculino	12	50
feminino	12	50
Local de trabalho		
Plano Piloto e arredores (Guará e Núcleo Bandeirante)	12	50
Cidades Satélites (Ceilândia, Samambaia e Santa Maria)	12	50
Formação Superior		
Ciências Sociais	12	50
Outras áreas (História, Filosofia e Serviço Social)	12	50

Na segunda fase da análise, os dados resultantes das entrevistas foram organizados em dois conjuntos, aos quais, correspondem dois grupos de professores: Grupo I, sujeitos com formação em Ciências Sociais e Grupo II, sujeitos com formação em outras áreas. Abaixo, as tabelas 2 e 3 mostram a composição desses dois grupos.

Tabela 2 – Distribuição dos professores na 2ª fase de análise –
Grupo I – sujeitos com formação em Ciências Sociais

	F	%
Idade		
25-29	04	33,33
30-34	03	25,00
35-39	03	25,00
40+	02	16,66
Sexo		
masculino	07	58,33
feminino	05	41,66
Local de trabalho		
Plano Piloto e arredores (Guará e Núcleo Bandeirante)	07	58,33
Cidades Satélites (Ceilândia, Samambaia e Santa Maria)	05	41,66

Tabela 2 – Distribuição dos professores na 2ª fase de análise –
Grupo II – sujeitos com formação em outras áreas

	F	%
Idade		
25-29	02	16,66
30-34	04	33,33
35-39	04	33,33
40+	02	16,66
Sexo		
masculino	05	41,66
feminino	07	58,33
Local de trabalho		
Plano Piloto e arredores (Guará e Núcleo Bandeirante)	05	41,66
Cidades Satélites (Ceilândia, Samambaia e Santa Maria)	07	58,33

1.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas coletivas organizadas com base nos princípios da técnica do grupo focal. Como se trata de uma técnica não usual nas pesquisas acadêmicas, faz-se necessário, uma exposição mais detalhada a seu respeito.

Conforme Barbosa, grupo focal é um grupo de discussão informal, composto de 7 a 12 pessoas, cujo objetivo principal é revelar percepções dos participantes acerca dos itens postos para o debate. Trata-se, portanto, de uma técnica de obtenção de dados qualitativos.¹²

Essa técnica fundamenta-se no princípio epistemológico de que a interação grupal, por meio do diálogo, propicia uma livre produção e circulação de idéias, sentimentos e imagens sobre um dado tema.

A técnica de grupo focal se baseia no pressuposto de que a reunião de um grupo de indivíduos que compartilham uma situação funciona como uma estimulação recíproca, favorecendo o relato de vivências pessoais e a troca de experiências e opiniões. Essa troca possibilita elucidar e compreender a manifestação de determinado comportamento por meio das motivações que o determinam. Trata-se de uma abordagem não-diretiva, em que se estimulam a expressão espontânea e a reflexão acerca de sentimentos, valores e atitudes.¹³

Conforme Sá, o interesse na utilização dessa técnica no estudo de representações sociais reside justamente no fato de que ela, de certo modo, simula as conversas espontâneas por meio das quais as representações são veiculadas no dia-a-dia.¹⁴

¹² BARBOSA E..F. e GOMES, E.S. *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. Educativa – Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999. Disponível: www.educativa.org.br

¹³ SESI / FNUAP – Empresa & família - qualidade de vida. Relatório da pesquisa qualitativa - grupos focais. Natal, SESI, 1997.

¹⁴ SÁ, Celso. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. RJ, Ed. UERJ, 1998. p.93

Acredita-se que no caso dessa pesquisa, a espontaneidade, a troca de experiência, o debate de idéias favoreçam a expressão das preocupações comuns dos professores, a exposição das divergências de posição, os relatos de vivências em torno do ensino de Sociologia.

Quanto à organização dos grupos focais, relatórios de algumas pesquisas indicam que ela é condicionada pelas necessidades de informação. Definidos os grupos sociais a serem pesquisados, selecionam-se as pessoas com as características dentro do perfil estabelecido. De modo geral, para cada segmento, são feitos de 2 a 3 grupos e em cada grupo de 7 a 10 participantes. Ressalta-se que alguns pesquisadores utilizam mini-grupos focais de 4 a 6 membros.¹⁵

Nesta pesquisa, como foi colocado anteriormente, o critério de segmentação foi o tipo de formação em nível superior. Foram organizados 6 grupos com 4 sujeitos cada. Houve três grupos com professores formados em Ciências Sociais e 3 grupos com professores formados em outras áreas.

Um último ponto importante na organização do grupo focal é o roteiro de discussão. Conforme Barbosa, em primeiro lugar, é necessário definir os tópicos e assuntos a serem debatidos. A recomendação é de cinco itens, no máximo. As primeiras questões devem ser de caráter geral e a abordagem fácil. Em seguida questões específicas e de caráter mais analítico podem ser propostas.¹⁶

Cabe salientar que as questões no grupo focal não devem ser apresentadas e respondidas como numa aplicação de questionário. O coordenador tem flexibilidade para, a partir do roteiro com os tópicos, propor, retirar e aprofundar questões. Um roteiro deverá conter os tópicos, áreas e linhas relativas ao tema da pesquisa

No presente caso, o roteiro teve dois tópicos: um com questões relacionadas à aplicabilidade da ciência e outro relacionado à aplicabilidade da Sociologia em geral, na vida do professor e na formação dos alunos. O referido roteiro de discussão encontra-se em anexo.

¹⁵ SESI / MINISTÉRIO DA SAÚDE. *DST/AIDS no local de trabalho: uma abordagem a partir de grupos focais*. Brasília, Ministério da Saúde, 1998. p.12.

¹⁶ BARBOSA e GOMES, M. *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. SP, Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais (Educativa), 1999. p.3

1.3 Procedimentos de análise dos dados

Inicialmente, cabe esclarecer que nem todos os dados coletados nas entrevistas coletivas foram analisados. Em função da delimitação do objeto dessa pesquisa em torno da Sociologia no Ensino Médio, foi realizada a análise somente dos dados relativos a três aspectos: o papel daquela disciplina na formação do educando, os conteúdos de ensino de Sociologia para essa formação e a proposta contida na Reforma do Ensino Médio de se tratar, as tecnologias da Sociologia como um conteúdo de ensino.

Na referida análise contou-se também com o apoio do programa ALCESTE. Como no capítulo 3, as características e o modo de funcionamento desse programa já foram discutidas, neste capítulo serão apresentados somente algumas informações complementares. Informações relacionadas, especialmente, aos procedimentos da primeira e segunda fase de análise.

Como já foi visto, o referido programa faz uma análise a partir de um arquivo de texto chamado de Unidade de Contexto Inicial (UCI). No presente estudo, as respostas dos sujeitos durante as entrevistas constituíram as UCIs.

Ressalta-se que na primeira fase, para cada resposta, informou-se ao programa, 4 características do entrevistado: faixa etária, sexo, tipo de formação superior e local de trabalho. Nesta fase, cujo objetivo consiste em identificar o campo comum das representações sociais, as respostas dos 24 sujeitos formaram apenas um *corpus* de análise, isto é, um só conjunto de dados analisado pelo programa.

No ALCESTE, o referido *corpus* foi submetido inicialmente, a uma Classificação Hierárquica Descendente (C.D.H). Dessa classificação, resultaram classes de palavras. O programa também apresentou as Unidades de Contexto Elementar (UCEs) relativas a essas classes. UCEs são segmentos de texto ou frases referentes às respostas dos participantes. Nessas frases estavam inseridas as palavras selecionadas para cada classe. Foi justamente, a análise destes

segmentos de texto que permitiu recuperar o sentido pleno das palavras. A recuperação desse sentido, por sua vez, possibilitou construir um significado para classe, como um todo.

Na segunda fase, cuja finalidade seria identificar as diferenciações grupais, trabalhou-se, inicialmente, as informações oferecidas pela Análise Fatorial de Correspondência (A.F.A). O programa fez a A.F.A a partir da Classificação Hierárquica Descendente citada anteriormente. Na ficha técnica do programa, é informado que a representação gráfica dessa análise possibilita a visualização das posições relativas das classes, com suas palavras principais, bem como, as posições relativas das variáveis.¹⁷

A referida análise, dentre outros elementos, nos ofereceu uma visão inicial, geral, de caráter gráfico, sobre possíveis oposições no discurso do conjunto dos 24 professores relacionadas às variáveis: sexo, formação superior, faixa etária e local de trabalho.

Após a análise fatorial, fez-se então, em separado, dois estudos: um relativo aos professores formados em Ciências Sociais (Grupo I) e outro relativo aos professores formados em outras áreas (Grupo II). Para tanto as respostas dos 24 sujeitos foram organizadas em dois conjuntos de dados, conforme o tipo de formação superior. Conjuntos de dados que posteriormente foram lançados e analisados pelo ALCESTE em dois momentos diferentes. Nesses estudos, os procedimentos foram os mesmo da primeira fase.

¹⁷ IMAGE. ALCESTE: *um software de análise de dados textuais*. <http://www.image.cict.fr/alceste.html>

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

1º FASE - A ANÁLISE DO CAMPO COMUM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta fase da análise, o discurso dos sujeitos será reconstruído com o objetivo de identificar o conteúdo comum das representações sociais sobre a Sociologia no Ensino Médio. Supõe-se que os professores, não obstante, as diferenças de formação ou mesmo de idade, de sexo e de local de trabalho partilham referenciais comuns sobre essa questão.

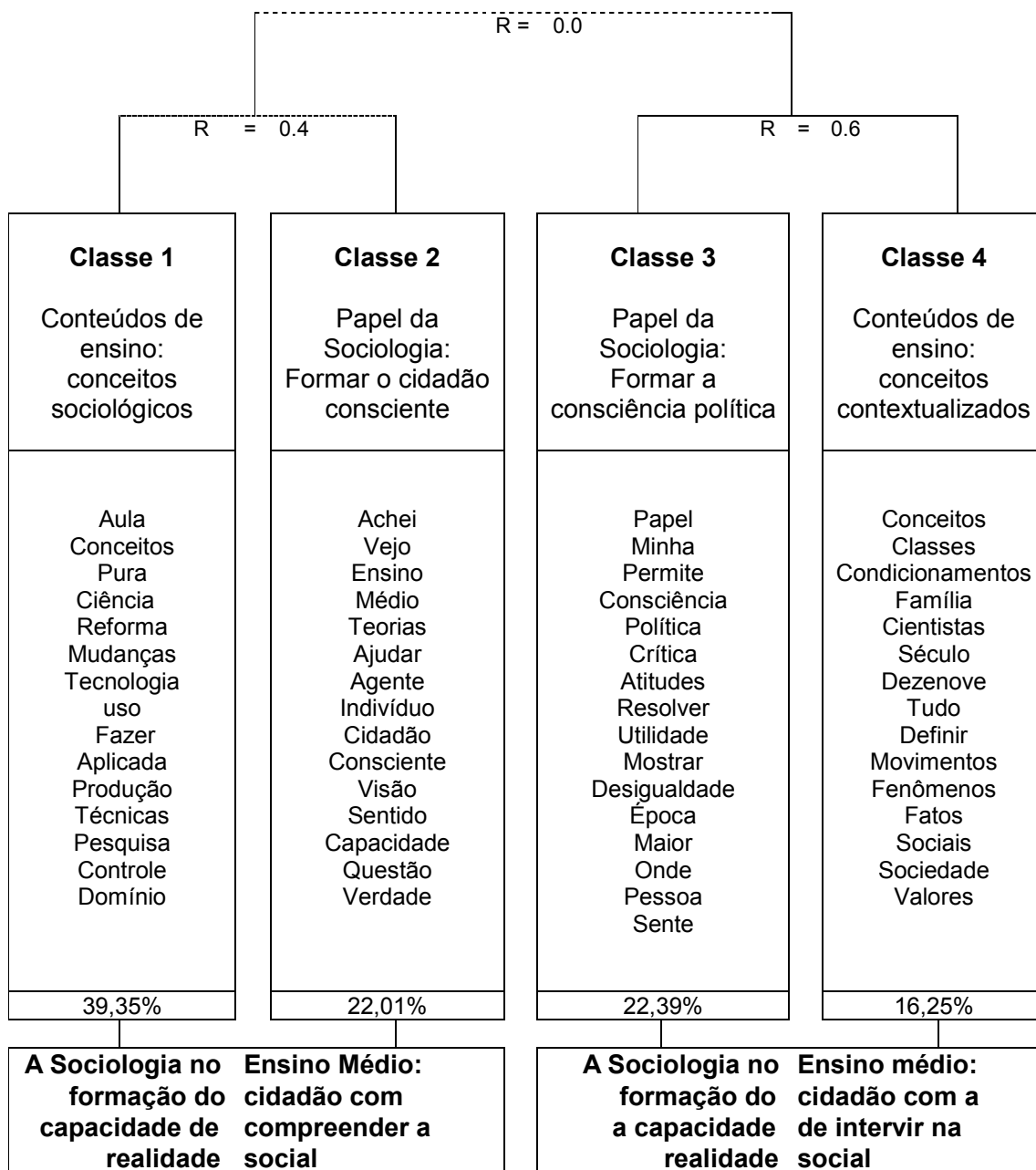
Tendo em vista o objetivo acima, optou-se por lançar todos os dados misturados no programa ALCESTE. Em outros termos, o material resultante das seis entrevistas coletivas (grupos focais) constituiu o *corpus* de análise, isto é, um texto único.

A análise do referido *corpus* revelou 4 classes de palavras que sinalizam possíveis representações sociais. O Quadro 1 mostra essas classes e o grau de interação entre elas. Nota-se uma relação entre as classes 1 e 2, ainda que mediana, sob índice 0.4 e uma relação mais forte entre as classes 3 e 4, sob índice 0.6.

Assim, constata-se a existência de dois eixos em torno dos quais, articula-se o pensamento dos professores: um englobando as classes 1 e 2 e outro, as classes 3 e 4. O Eixo A refere-se à Sociologia como um meio de formar o cidadão com consciência sociológica e o Eixo B diz respeito ao conhecimento sociológico como meio de formar o cidadão com consciência política.

Constata-se também que existe para cada eixo, uma classe relativa ao papel da Sociologia no Ensino Médio e outra classe relativa aos conteúdos de ensino dessa disciplina referentes ao papel para ela apregoado.

QUADRO 1 – Classes de palavras analisadas na 1ª Fase: campo comum



=====EIXO A=====

===== EIXO B=====

A) A Sociologia no Ensino Médio:

formação do cidadão com a capacidade de compreender a realidade social

De modo geral, o presente eixo está relacionado à preocupação dos professores em apresentar a Sociologia como um conhecimento relevante na ampliação da consciência em relação aos fundamentos norteadores da vida em sociedade. Ela possibilitaria ao educando conhecer de forma sistemática e científica, os fatores que organizam e dinamizam a vida social: as relações de poder, as relações econômicas, os processos de socialização, as posições sociais, as ideologias. Nesse sentido, a referida disciplina no Ensino Médio contribuiria para a formação de uma consciência sociológica.

Inicialmente, caberia lembrar que palavras constitutivas de cada classe desse eixo fazem parte de unidades de contexto (frases) que lhes propiciam um sentido. A reconstituição desse sentido, a partir da análise das unidades citadas, propicia reconstruir o significado da própria classe. Na exposição a seguir, as referidas frases serão destacadas e apresentadas entre aspas e em itálico, enquanto, as palavras ligadas à classe e localizadas nessas unidades, estarão em itálico e sublinhadas.

No caso, o estudo das unidades de contextos, nas quais, estavam postas palavras como, *cidadão*, *consciente*, *agente*, indicou que a classe 2 apresenta o discurso dos professores acerca do papel da Sociologia no Ensino Médio. E as palavras da classe 1, como, *conceitos*, *capacidade*, *ciência*, se referem aos conteúdos que conforme os professores, ajudam na formação do cidadão. Essas duas classes correspondem a maior parte do discurso dos professores, 61,26% do total do *corpus*.

A análise do discurso dos professores, nesse eixo começará pela classe 2 - papel da Sociologia: formar o cidadão consciente. Nessa classe, a Sociologia no Ensino Médio visa a preparação para o exercício da cidadania.

“Acho que a Sociologia tem instrumentos que são importantes na construção da cidadania. Ela ajuda a formar o cidadão consciente”.

Mas consciente de que? Consciente dos seus direitos e deveres? Nesse sentido, a Sociologia estaria a ocupar o lugar de Educação Moral e Cívica? Ou consciente do seu papel numa sociedade competitiva organizada sob a lógica da Terceira Revolução Técnico-Industrial? E nesse caso, caberia a Sociologia contribuir, como aponta a Reforma do Ensino Médio, para formar um cidadão com competência de *“compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica”*?¹⁸

Para os sujeitos, o papel do conhecimento sociológico seria outro. Trata-se de conhecimento que desnaturaliza a realidade social, ao mostrar a existência de uma lógica a presidir sua organização e sua dinâmica. Um conhecimento portanto que instrumentaliza o aluno para o exercício da cidadania, ao possibilitar uma ampliação de sua consciência acerca dos fundamentos do universo social.

“ajudar a desconstruir a naturalização que diz é assim e será sempre assim”.

A conscientização do aluno também passa pela descoberta de sua condição de um ser histórico, social e cultural.

“No Ensino Médio, a Sociologia deve estar voltada para essas coisas da descoberta, do sujeito enquanto agente, indivíduo dotado de cultura, de imaginário”.

Os sujeitos estão falando, portanto da formação de um indivíduo com a capacidade de compreender os fundamentos das relações sociais ou com uma consciência mais sociológica, como diria Berger. Para este autor, a Sociologia lida com fenômenos que a maior parte das pessoas está familiarizada. Ela não

¹⁸ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, 2000. p.43

propiciaria conseqüentemente o encontro de algo totalmente inédito, mas, propicia a mudança no sentido das coisas já familiares. “O fascínio da Sociologia está no fato de que sua perspectiva nos leva a ver sob nova luz o próprio mundo em que todos vivemos. Isto também constitui uma transformação da consciência”.¹⁹

Ao que parece, cabe ao professor conduzir esse processo de conscientização.

“Eu achei que na função de professor de Sociologia, eu estava contribuindo nesse sentido (a conscientização), ao orientar do ponto de vista de determinadas utilizações do poder. Por exemplo, ao levar um trabalho de um sociólogo que evidencia que a dominação ocorre historicamente. Que ela não é necessariamente assim porque há uma outra sociedade, onde ela se estabelece de outra forma”.

Trata-se de um processo de formação de um outro olhar sobre os fenômenos sociais. Mas, e o conhecimento do aluno sobre esses fenômenos? Na visão dos professores, esta é uma questão central no ensino de Sociologia, pois, em muitas situações pedagógicas, este ensino organiza-se em torno exclusivamente dos interesses, das opiniões e das vivências dos educandos. Para eles, entretanto, o saber do aluno seria somente o ponto de partida.

“Em relação, a essa questão da opinião do aluno, eu trabalho primeiro a opinião dele. Ela pode ser melhorada, aprofundada, ou melhor argumentada ou desconstruída. Depois, ele começa a ter contato com as teorias sociológicas”.

¹⁹ BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis, Vozes, 1986. p. 31

O ponto de chegada, portanto, do processo pedagógico estaria relacionado com a aquisição dos conhecimentos da Sociologia. Ela é considerada pelos sujeitos uma ciência.

“Ela seria uma ciência, não exata, mas comprovada. Nós discutimos questões sociais com base em teorias comprovadas”.

Cabe indagar quem são “nós” que discutem com fundamentos em teorias? E quem são aqueles que discutem as questões sociais sem fundamentação teórica? Observa-se aqui os sujeitos se identificando como portadores de um conhecimento especializado. E como especialistas, eles se percebendo em um patamar de entendimento da realidade social diferenciado. Eles se percebem como,

“Cidadãos que analisam a sociedade de forma mais ampla. E não simplesmente como meros receptores daquilo que a mídia coloca, seja de esquerda, seja de direita”.

Para eles, é importante marcar essa diferença em sala de aula. O professor domina um saber sistematizado, portanto, encontra-se numa situação diferente daquela do aluno. Este ainda fala sobre a sociedade com base no senso comum. A superação dessa situação dependeria da aquisição dos conhecimentos provenientes da Sociologia.

“Ela propicia que você amplie a visão, com embasamento teórico. E entrando nesse jogo, para os alunos, ela serviria para alguma coisa”.

Nessa perspectiva, a Sociologia serviria ao aluno para diferenciá-lo daqueles que fundamentam suas análises no senso comum; daqueles dominados pela mídia, pelo discurso dos políticos. Enfim, ela serviria para torná-lo um tipo de “cidadão que analisa a sociedade de forma ampla”, como exemplo, o professor de Sociologia.

Observa-se no discurso acima uma preocupação com a afirmação da Sociologia no Ensino Médio. Uma disciplina cuja obrigatoriedade em nível nacional acabara de ser vetada.

“Ai tem a questão do veto. Ai tem uma recusa do sistema com relação a introdução dessa disciplina que faz nos professores pensar mais uma vez se realmente, essa disciplina, ela é legítima”.

Uma disciplina, um professor, objetos de constantes questionamentos por parte dos alunos, por parte dos demais professores, às vezes, por parte da própria direção da escola. Por isso,

“Ela tem essa necessidade de se legitimar nos professores. Muitas questões ainda nesse aspecto de construir argumento plausível com a disciplina sociológica do Ensino Médio. Temos, em termos acadêmicos, uma ciência em si, a Sociologia. A gente lê isso lá nos clássicos. Durkheim mostra o caráter científico da Sociologia”.

Na busca da legitimidade, é necessário então , reafirmar que “a Sociologia é uma ciência”. “Não exata”, como seria Matemática, a Química, Física, mesmo assim seria uma ciência, como mostrara Durkheim. Portanto, ela estaria posicionada no mesmo patamar das demais disciplinas. Conseqüentemente, merecedora da mesma deferência por parte de alunos e demais professores.

Tendo a Sociologia o status de ciência, é legítimo que ela esteja não só no Ensino Médio, como também, nos vestibulares.

“Eu tenho esperança em relação à UnB. Agora, eu participei na UnB, desse último vestibular na sala dos professores. Eu achei assim que muita gente não gostou. As provas de Português, História, Geografia têm coisas sociológicas; tantos temas sociológicos.”

Talvez seja justamente, a condição da Sociologia como ciência, um dos fatores que permite ao professor vislumbrar um futuro, no qual, essa disciplina esteja consolidada no Ensino Médio.

“Eu vejo a coisa muito clara. Até um pouco otimista, apesar de a gente perceber nesse final e começo de século essa coisa de um certo desânimo no ensino de Sociologia, por causa do veto. Mas houve retrocessos em outros momentos. Não foi à única vez na história”.

Assim, parece que a busca de afirmação da Sociologia como instrumento de conscientização, também seria a busca de afirmação da identidade do professor dessa disciplina. Cabe salientar ser esse discurso, embora não exclusivo, típico do professor com formação em Ciências Sociais²⁰. Um profissional que talvez, em função dessa formação, se percebe detentor de um conhecimento especializado. Um saber científico que lhe propiciaria uma consciência mais ampla, sofisticada e sistematizada acerca da realidade social. *“Nós discutimos questões sociais com base em teorias comprovadas”*. Um nível de consciência, portanto, distinto dos alunos e dos outros professores.

Assim, a classe 2 nos indica representações sociais colaborando para a formação da identidade dos professores de Sociologia. Como foi visto, para Moscovici, as representações geram laços sociais, pois, algo em comum está sendo compartilhado. São idéias, valores, sentimentos, crenças ajudando na mobilização dos membros do grupo em direção a um objetivo.²¹

²⁰ O ALCESTE informa sobre variáveis que estejam contribuindo para tipificar o discurso de uma classe. A intensidade de ligação é dada pelo valor do quiquadrado (χ^2). Quanto maior o valor mais forte a ligação. No caso, o programa informa que a variável: formados em Ciências Sociais está associada à classe sob um valor alto, $\chi^2 = 21,34$.

²¹ MOSCOVICI, Serge. *Lo social en tiempos de transición / Diálogo con Serge Moscovici*. Caracas, Revista SIC, 1999. Entrevistadora Mireya Losada, Psicóloga, profesora de la UCV y Presidente de la Asociación Venezolana de Psicología Social (AVEPSO).

No caso, compartilhar idéias comuns em torno da cientificidade da Sociologia e do seu papel conscientizador, ajuda o grupo de professores a mobilizar esforços em busca da legitimidade e da consolidação daquela disciplina no Ensino Médio.

A classe 2 indicou que o papel da Sociologia seria contribuir para a formação do cidadão consciente. Na classe 1 – conteúdos de ensino: os conceitos sociológicos - os professores discutem quais os conteúdos constituiriam a base dessa formação. Nessa classe palavras como técnicas de pesquisas, controle, conceitos sociológicos, tecnologias, indicam o teor das possíveis representações sociais dos sujeitos.

Ressalta-se inicialmente que para os professores, a proposta do Ministério da Educação de transformar as tecnologias das áreas de conhecimentos em conteúdos de ensino está inserida numa política educacional mais ampla.

“Tecnologia é o termo do Ministério da Educação usado como padrão da reforma mundial. Há o controle que ele falou. O fato de ter controle não que dizer que seja maléfica ou benéfica. Se você tem um computador isso é resultado de um controle sobre a natureza que pode ser muito benéfico ou muito maléfico”.

Nessa perspectiva, as tecnologias da Sociologia também seriam uma forma de controle.

“Uma vez, eu comecei a pensar sobre isso. Já me questionei que tecnologia seria esta. Então para mim, o resultado aplicado da Sociologia ou das Ciências Humanas seria uma técnica de controle sobre o homem”.

Todavia, eles ressaltam, mais uma vez, a busca do controle como algo inerente ao conhecimento. Ele teria aspectos negativos e positivos.

“Você tem varias formas de fazer acontecer essa ciência. O controle pode ser não só pra conservação. Eu não vejo só como domínio, eu vejo também como benefício”.

Mas, o que seriam as tecnologias das Sociologias? Como seriam aplicadas em sala de aula? Para os professores, tecnologia não seria somente máquina. O como e o porque usá-la também seriam tecnologias, derivadas das ciências humanas.

“Por exemplo, tecnologia não é só a televisão, mas é o uso que faço da televisão também. Uso que faço das ferramentas também seria tecnologia, bem como, as próprias ferramentas”.

Em relação a esse aspecto, a visão dos professores coincide com a concepção oficial que como foi visto diferencia tecnologias duras e tecnologias ideais. Aquelas seriam *“produzidas pelas Ciências da Natureza configuradas em ferramentas e instrumentos materiais e as tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e as idéias, tais como, as que envolvem processos de gestão, seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos”*.²²

Para os professores, as técnicas de pesquisa sociológica seriam exemplos de tecnologias passíveis de uso na escola. Elas poderiam ser usadas

“para fazer um treinamento com o aluno de como ele pode analisar um grupo social”.

Ou mesmo para identificar tendências de comportamento, preferências políticas, como o fazem os institutos de pesquisa de opinião.

²² BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, 2000. p.14

“Sobre o comportamento humano, só tem um jeito, fazer uma pesquisa que indique que tantos por cento acham que fulano vai ganhar, outros acham que em segundo lugar ficaria fulano. Esta seria uma das tecnologias da Sociologia”.

Interessante notar que os professores conseguem definir e visualizar quais são as tecnologias da Sociologia, contudo, observam diversas dificuldades para trabalhá-las no Ensino Médio.

“Por exemplo, o número de alunos que tenho dificulta o trabalho de pesquisa de campo. Como é que vou fazer para orientar trezentos e sessenta alunos”.
“Para que eu vou passar as tecnologias da ciência social, se eu não posso ficar horas a fio ensinando para eles”. *“Operacionalizar as técnicas de pesquisa no colégio é uma coisa muito complicada”.*

Não obstante, as condições de ensino, um outro fator porém parece pesar contra a utilização das tecnologias. Para os professores, dentre os temas da Sociologia possíveis de serem abordados na escola, as tecnologias daquela ciência não seriam um conteúdo fundamental.

“Passar para eles técnicas de pesquisa para mim parece meio complicado porque a gente não trabalha com a pesquisa aqui dentro. Eu acho que para eles não é importante. Eles não vão fazer uma pesquisa”.

Mas, quais seriam os conteúdos importantes?

“Eu acho o seguinte, a gente está fazendo aqui é mais interar os meninos a respeito do que já existe de certa forma, do que fazer produção científica”.

Ora, o que já existe são os conceitos e as teorias sociológicas. Tais elementos constituiriam, então, os conteúdos do ensino de Sociologia.

“Estou dando um chão, um conceito. Eu estou dando essa oportunidade de aplicar o conceito e de inovar dentro desse mesmo conceito, mesmo que seja abstratamente, na aula”.

Haveria assim, uma opção pelo que Fernando de Azevedo denominou “*ciência feita*”. Como já foi aqui pontuado, para esse autor, no trabalho de pesquisa com métodos científicos, a aula de Sociologia não se reduz mais a transmissão da “*ciência feita*”. Ela torna-se o espaço, onde, os alunos começam a “*fazer ciência*”.²³

Talvez, seja justamente a visão da sala de aula enquanto espaço de transmissão e não de produção do conhecimento sociológico um dos elementos que dificulta os professores vislumbrarem o uso das tecnologias da Sociologia.

“Eu estou reiterando que eu acho que em sala de aula a gente não está produzindo conhecimento sociológico. Estamos fazendo que os meninos tomem pé de alguns conceitos e problemas. Não é possível fazer Sociologia aplicada sem primeiro um domínio teórico da Sociologia pura”.

Anteriormente, apontou-se que para Moscovici, as representações criam vínculos entre indivíduos e grupos. Esses vínculos podem possibilitar ao grupo projetar um futuro diferente em comum, mas também, podem dificultar a aceitação de uma dada mudança, como por exemplo, uma reforma educacional. Para tanto, às vezes basta, como parece o caso, a existência de uma tensão entre as idéias propulsoras das mudanças e idéias geradoras dos laços entre os membros do grupo.²⁴

²³ AZEVEDO, Fernando. *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de Sociologia geral*. São Paulo, Duas Cidades, 1973. introdução, p. 7

²⁴ Idem nota 21.

Ademais, para os professores, quando o conhecimento sistematizado e acumulado não é o eixo do trabalho pedagógico, há uma tendência de banalização da ciência sociológica.

“Tem professor de Sociologia que faz de conta que nem existe uma pesquisa, uma produção sociológica acumulada e faz uma espécie de conversa com o aluno sobre o tema do cotidiano. Eu digo para os meus alunos se você veio pra fazer isso era melhor ir para um boteco”.

É importante ressaltar que o discurso sintetizado nesta classe é típico dos professores de Sociologia com formação superior em Ciências Sociais que trabalham no Plano Piloto e arredores²⁵. Para esses sujeitos, uma banalização do conhecimento sociológico pode significar a secundarização da importância de uma formação em Sociologia e da posição social dela decorrente. Sem essas distinções, professor e alunos são iguais: indivíduos sentados em um “boteco” conversando sobre a realidade social.

Como foi visto na classe 2, é justamente, o domínio de um saber científico, a ciência sociológica, um dos elementos por meio do quais, os professores se identificam enquanto um grupo. Conseqüentemente, menosprezar aquele saber significaria menosprezar a própria identidade.

Em resumo, nesse eixo, os sujeitos concebem a Sociologia como uma ciência. Uma ciência com conceitos e teorias relevantes no sentido formar o cidadão com uma consciência sociológica, isto é, com a capacidade de compreender os condicionantes sociais da vida em sociedade. Apontou-se que ao compartilhar essa visão, o grupo de professores se mobiliza em busca da consecução de um objetivo comum: construir a legitimidade da Sociologia no Ensino Médio.

²⁵ Ligação da variável formação em Ciências Sociais com a classe 1 dada por $\chi^2 = 14,20$ e ligação da variável trabalha no Plano Piloto/Arredores com classe 1 dada por $\chi^2 = 20,31$

B) A Sociologia no Ensino Médio:

formação do cidadão com a capacidade de intervir na realidade social

O presente eixo está relacionado à preocupação dos professores em apresentar a Sociologia como um conhecimento importante no encaminhamento dos problemas da vida cotidiana. Um conhecimento cuja aquisição possibilitaria a formação de consciência política no aluno em relação às causas e possibilidades de soluções das questões presentes no seu dia-a-dia (Classe 3). Para tanto, são necessários os conceitos sociológicos. Conceitos, porém, que exigem uma abordagem contextualizada e interdisciplinar (Classe 4). As duas classes representam 38,64% do *corpus*.

Como na classe 2, na classe 3 - papel da Sociologia: formar a consciência política - evidencia-se também a visão da Sociologia como meio de conscientização crítica. No discurso dos sujeitos, há uma preocupação em possibilitar ao aluno, a capacidade de desvelar o significado das relações sociais, nas quais, ele está envolvido. É importante que ele compreenda que tais relações não são simplesmente resultado de uma vontade divina.

“Ela permite superar aquela idéia de tudo que eu tenho de problema social vai ser resolvido por milagre, por encantamento, por alguém que tem poderes sobrenaturais. Ela permite uma consciência crítica sobre os problemas da sociedade”.

Na perspectiva acima, além de desencantar, o conhecimento sociológico também desnaturaliza as questões sociais.

“Os conceitos sociológicos mostram que os problemas não são naturais, por exemplo, os textos de Marx mostram que a desigualdade é inerente à sociedade capitalista”.

Inclusive, para os professores, nesse processo de desencantamento e desnaturalização, as aulas de Sociologia podem estar articuladas com outras disciplinas das Ciências Humanas.

Assim, a professora de História está trabalhando Idade Média. Então você pode mostrar a visão de mundo que se tinha naquela época, uma visão religiosa. O Homem mais preocupado com a vida além túmulo do que a vida aqui na terra. Por que?

No discurso dos sujeitos, contudo, nota-se que o intuito da Sociologia na escola, não é simplesmente ampliar, sofisticar e elevar para além do senso comum o conhecimento do aluno sobre a realidade social. Para eles, esse processo de conscientização irá possibilitar ao educando se localizar socialmente, pois, ele estará diante de questionamentos, tais como:

“Quem sou eu? Por que eu não sou outra pessoa. Por onde, eu passei para chegar aqui? Por que eu moro na Samambaia e não no Plano Piloto? Por que alguns trabalham em determinadas funções e não em outras? A Sociologia vai localizar as pessoas. Você está em tal lugar. Caso, ele esteja em determinado lugar sem saber onde está, ela vai ajudar a discernir”

Nessa perspectiva, a ampliação da consciência tem um sentido imediato na vida dos alunos.

“Esse processo de tomada de consciência e de crítica permite saber qual o seu real papel dentro da sociedade. Você faz parte de um todo. Você tem direitos”.

A Sociologia propiciaria, portanto, uma conscientização política, e conseqüentemente, condições para que o educando reivindique seus direitos.

“Ela permite a consciência política, que permite a coragem para atuar. A gente se sente com maior poder de argumentação. Pra resolver as coisas pra barganhar, pra negociar”.

“A Sociologia propicia isto. Ela propicia a politização. Então, hoje, os alunos estão terminando o segundo grau com mais consciência. Assim, quando tem uma reivindicação na escola, eles se mostram organizados”

Assim, do ponto de vista dos professores, o conhecimento sociológico ajuda o aluno a desenvolver competências como: elaborar um argumento, coragem para agir, se organizar em grupo, analisar a sociedade. É importante o aluno saber sobre esse potencial aplicativo da Sociologia.

“Deve-se mostrar a utilidade prática na vida deles. O que vai interferir. O que vai mudar”.

Mas, porque seria importante demonstrar a praticidade do conhecimento sociológico para os alunos? Cabe salientar ser esse discurso típico, embora não exclusivo, dos professores de Sociologia com formação superior em outras áreas e que trabalham em cidades satélites.²⁶

Ao que parece, também são professores preocupados com a legitimidade da Sociologia no Ensino Médio. Para eles, essa disciplina se legitima na escola, caso, seja vista pelos alunos como instrumento prático na superação dos problemas cotidianos por eles enfrentados nas cidades onde moram: Ceilândia e Samambaia.

Em síntese, na visão dos professores, o conhecimento sociológico ajuda o aluno a se localizar socialmente, a perceber as diferenças entre o Plano Piloto e as cidades satélites, a fundamentar suas reivindicações e a estruturar um movimento na escola.

²⁶ Ligação da variável formação em outras áreas com a classe 3 dada por $\chi^2 = 18,71$ e ligação da variável trabalha em cidades satélites com classe 3 dada por $\chi^2 = 3,62$

Ressalta-se que para os docentes, esse teria sido papel desempenhado pelo conhecimento na vida deles, professores.

“Na minha vida, a Sociologia significou uma postura, uma visão crítica. A Sociologia me fez perceber melhor a sociedade, o complexo social, perceber a mim mesma, a minha condição dentro do grupo”.

“Foi essa ciência que me permitiu isso. Se eu sou capaz de ter julgamento; de fazer escolhas; ter atitudes concretas; resolver problemas simples da minha vida. Você acha que ganhei isso? Eu não comprei isso em loja nenhuma. Não tem máquina que faça isso”.

Enfim, a Sociologia significou para os professores uma mudança de comportamento. Eles entendem que adquiriram o hábito de observar e interpretar a realidade social. Mais que interpretar, eles se sentem capacitados para agir e resolver as questões postas por aquela realidade, em seu dia-a-dia.

A classe 3 mostrou que para os professores, o papel da Sociologia é contribuir para formar um aluno com consciência política e com capacidade de resolver situações do seu cotidiano. Na classe 4 - conteúdos de ensino: conceitos contextualizados - os docentes discutem quais os conteúdos que constituiriam a base dessa formação. Aqui, também, como foi na classe 1, os conceitos sociológicos são colocados como elementos fundamentais no ensino de Sociologia.

“Os conceitos sociológicos são importantes para entender melhor a realidade social em que ele vive. Conceito de isolamento por exemplo. Quando você vai estudar esse conceito, os próprios alunos estão convivendo juntos mas, estão isolados. Por que isso, às vezes, porque tem uma religião diferente, por que tem um comportamento diferente.”

Mas, quais seriam esses conceitos? Para os professores, existiriam conceitos inerentes ao próprio objeto de estudo da Sociologia.

“A Sociologia é um estudo que visa obter conhecimentos sobre os condicionamentos dos grupos e das classes sociais, em uma dada sociedade.”

Em sala de aula, portanto, seriam trabalhados conceitos como, classes sociais, isolamento social, fato social, dentre outros. Porém, os professores salientam que a dinâmica social impõe uma atualização destes conceitos e a criação de outros.

“A medida que o tempo passa surge a necessidade de novos conceitos. Quando foi que existiu um movimento gay no século dezenove ou um movimento ecológico. Os movimentos do século dezenove são diferentes dos movimentos da agora.”

Na perspectiva dos professores, então, a Sociologia seria um conhecimento em constante mudança em função das transformações do seu próprio objeto de estudo.

“O conceito de preservação ambiental, de respeito à natureza. Isto seria possível no século dezenove. O cientista social analisa e tem necessidade de nomear esse novo fenômeno. Ele faz isso, partir das discussões na sociedade, ele formula, teoriza e conceitua. É nesse jogo que se produz a Sociologia”.

O posicionamento acima guarda semelhanças com a perspectiva de Giddens, apresentada no capítulo 1. Assinalou-se que para esse autor, de fato a Sociologia está em constante processo de modificação devido às mudanças sociais. Porém, ao mesmo tempo, ela e as demais ciências humanas contribuem para as próprias mudanças. O conhecimento sociológico torna a sociedade mais reflexiva, ao se constituir em um instrumento de exame, revisão e alteração das práticas sociais.²⁷

Para Giddens, em razão desse processo de reflexividade, se faz necessário uma revisão crítica das teorias sociológicas clássicas. Para o autor, as formulações de pensadores como Marx, Durkheim e Weber não dão conta de fenômenos

²⁷ GIDDENS, Anthony. *Conseqüências da modernidade*. São Paulo, UNESP, 1991. p.47

contemporâneos, como exemplo, a degradação ambiental e o militarismo. Do ponto de vista do autor, isto talvez seja um dos motivos capazes de explicar as dificuldades que os atuais sociólogos têm em desenvolver uma avaliação sistemática dessas questões, especialmente, a questão ambiental.²⁸

Como também foi visto, essa concepção fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais, na parte referente à Sociologia. Cabe lembrar que nesse documento, em relação à contribuição dos autores clássicos, os professores são orientados para fazerem uma avaliação da *“operacionalidade dos conceitos e categorias utilizadas por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual”*.²⁹

Nessa direção, para os professores, é importante quando da utilização dos conceitos das teorias clássicas, a realização de uma atualização contextualizadora daqueles conceitos.

“Aí, é importante perguntar para o aluno: o que seria patológico dentro de nossa sociedade? O que seria um fato normal? Você vislumbra isso na sua vida prática? Se Durkheim estivesse vivo, ele chamaria a sociedade do Rio de Janeiro do que”?

Ressalta-se que, como na classe 3, nesta classe, o discurso também é típico dos professores formados em outras áreas que trabalham nas cidades satélites. O que parece indicar, mais uma vez, que a aplicabilidade da Sociologia na vida cotidiana dos alunos, seja uma das preocupações dos sujeitos desse grupo.³⁰

²⁸ Idem nota 27. p.17

²⁹ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, 2000. p.36

³⁰ Ligação da variável formação em outras áreas com a classe 4 dada por $\chi^2 = 23,86$ e ligação da variável trabalha em cidades satélites com classe 4 dada por $\chi^2 = 17,26$

2ª FASE – A ANÁLISE DAS DIFERENCIAÇÕES GRUPAIS

A análise anterior indicou que a visão da Sociologia como instrumento de conscientização tendo em vista a formação para a cidadania constitui-se numa referência comum no discurso dos professores. Todavia, a análise também apontou a existência de idéias diferentes quanto ao significado do que seria conscientização, bem como, do que seria preparação para cidadania. Tais idéias, tudo indica parecem sofrer a influência de variáveis, como por exemplo, local de trabalho e formação superior dos sujeitos.

Cabe lembrar que na perspectiva desenvolvida por Doise e colaboradores, mesmo na 1ª Fase, não se busca encontrar exatamente um consenso, pelo menos, consenso compreendido enquanto similitude de opiniões. O objetivo consiste sim em identificar um consenso, porém, entendido, de uma forma mais ampla, como um conjunto de referências partilhadas em comum por uma população.

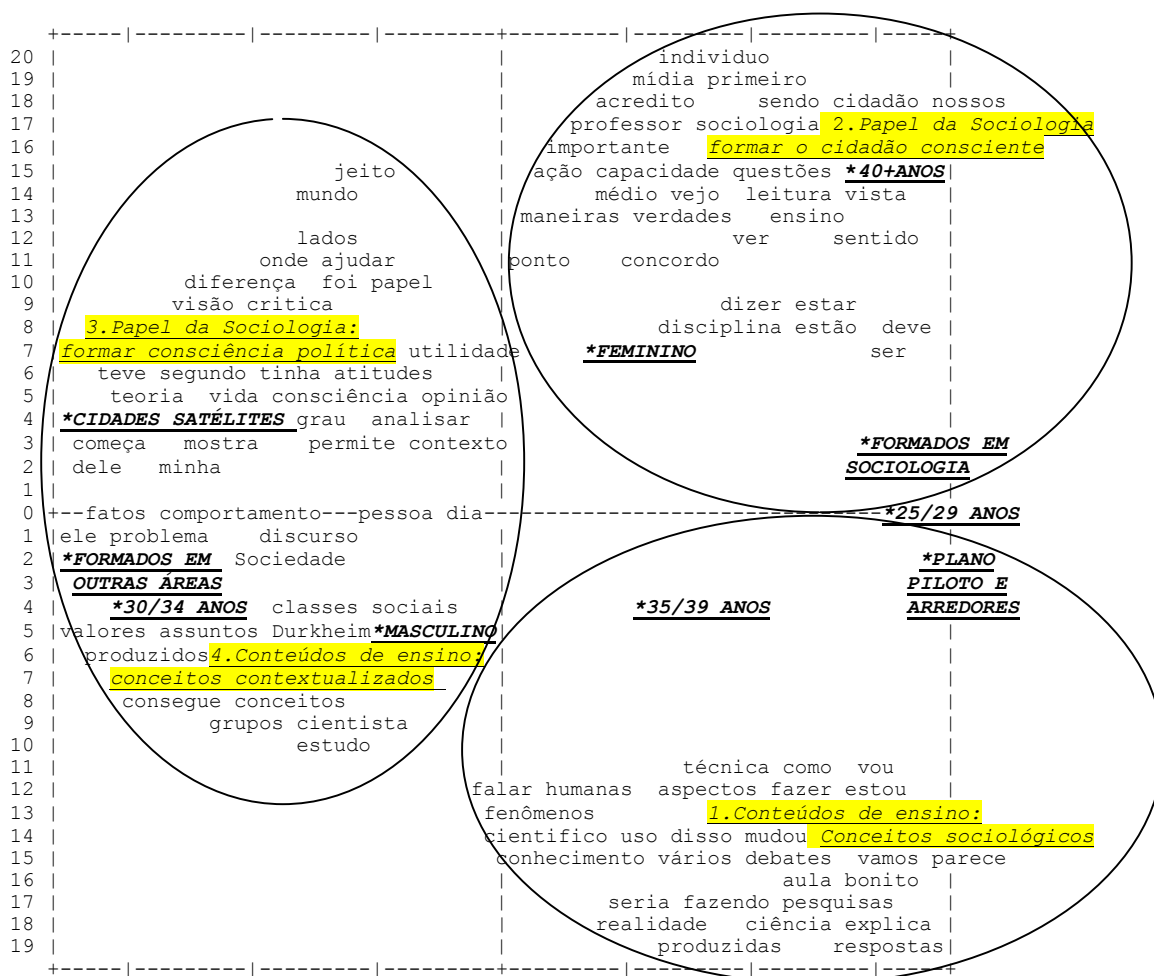
Desse modo, a visão dos professores acima citada, seria aquilo que Doise denomina mapa mental, ou o jornal, sob o ponto de vista de Bourdieu. Um mapa ou jornal que servirá aos sujeitos como um princípio gerador de tomada de posição. Para Doise, sob essa lógica, é aceitável a suposição da existência de variações e diferenças sistemáticas entre as posições de indivíduos e grupos.

Nesta fase, como foi assinalado, buscar-se-á, justamente, o entendimento dessas variações e diferenças entre os grupos de professores. Para tanto, de início, será usado o recurso da Análise Fatorial de Correspondência (A.F.A). Como já foi assinalado, trata-se de uma análise que possibilita visualizar numa representação gráfica, as relações e oposições entre fatores: classes, palavras e variáveis.

Tais fatores são representados espacialmente, por pontos no gráfico fatorial. Quanto maior a proximidade, maior a ligação entre eles. Em conseqüência da proximidade entre os fatores, eles podem ser visualizados como se estivessem formando nuvens.³¹

A figura abaixo mostra a representação gráfica decorrente da Análise Fatorial de Correspondência realizada, com o auxílio do ALCESTE, a partir da Classificação Hierárquica Descendente. Classificação feita pelo programa, ainda na 1ª Fase da qual, como foi visto, surgiram 4 classes.

FÍGURA 1 – Projeção das palavras, classes (numeradas e em amarelo) e variáveis (estreladas e em negrito)



³¹ GUEDES, Terezinha e IVANQUI, Ivan. *Aspecto da seleção de variáveis na análise de correspondência*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá / Departamento de Estatística, 1999. mimeo. Do ponto de vista estatístico e geométrico, os autores informam que “as linhas da tabelas são representadas por pontos no espaço, tal que a distância euclidiana entre os pontos na configuração seja igual a distância qui-quadrado calculadas entre as linhas da tabela.”

Observa-se que as palavras projetadas sobre as classes e variáveis formam pelo menos três nuvens de fatores. Uma primeira nuvem formada relativa à classe 1, conteúdos de ensino: conceitos sociológicos. Uma segunda nuvem referente a classe 2, papel da Sociologia: formar o cidadão consciente. E uma terceira envolvendo as classes 3, papel da Sociologia: formar a consciência política e classe 4, conteúdos de ensino: conceitos contextualizados.

Essa configuração no plano fatorial, sugere algumas possíveis oposições. Primeiro, estaria acontecendo uma oposição entre a nuvem em torno da classe 1 e a nuvem formada pelas classes 3 e 4. Ou seja, existiria uma tensão entre discurso que enfatiza os conceitos clássicos como os conteúdos essenciais no ensino Sociologia e o discurso que acentua a necessidade de contextualização e atualização dos referidos conceitos tendo em vista a formação de uma consciência política.

Segundo, estaria havendo uma outra oposição em nuvem em torno das classes 3 e 4. Desta vez, envolvendo porém, a nuvem referente à classe 2. Com isso, haveria uma tensão entre o discurso que afirma a Sociologia como tendo o papel de formar o cidadão consciente e o discurso que enfatiza a formação de uma consciência política com base na aquisição de conteúdos contextualizados.

Pode-se visualizar oposições relacionadas com as variáveis. Salienta-se que quanto mais próxima uma da outra, menor a tensão entre elas. Esta parece ser a situação das variáveis, sexo feminino e sexo masculino. Observa-se que no plano fatorial, elas constituem o par mais próximo do centro.

Em situação diferente dessa, estão os pares de variáveis relacionados ao local de trabalho e tipo de formação superior. Em um extremo do plano fatorial, estão as variáveis, formação em Ciências Sociais e trabalho no Plano Piloto/Arredores e no outro extremo, as variáveis, formação em outras áreas e trabalho em cidades satélites.

Numa outra possibilidade de visualização considerando-se as oposições entre nuvens e variáveis acima, em conjunto, percebe-se então uma oposição entre de um lado, o discurso que enfatiza os conceitos sociológicos como conteúdos de

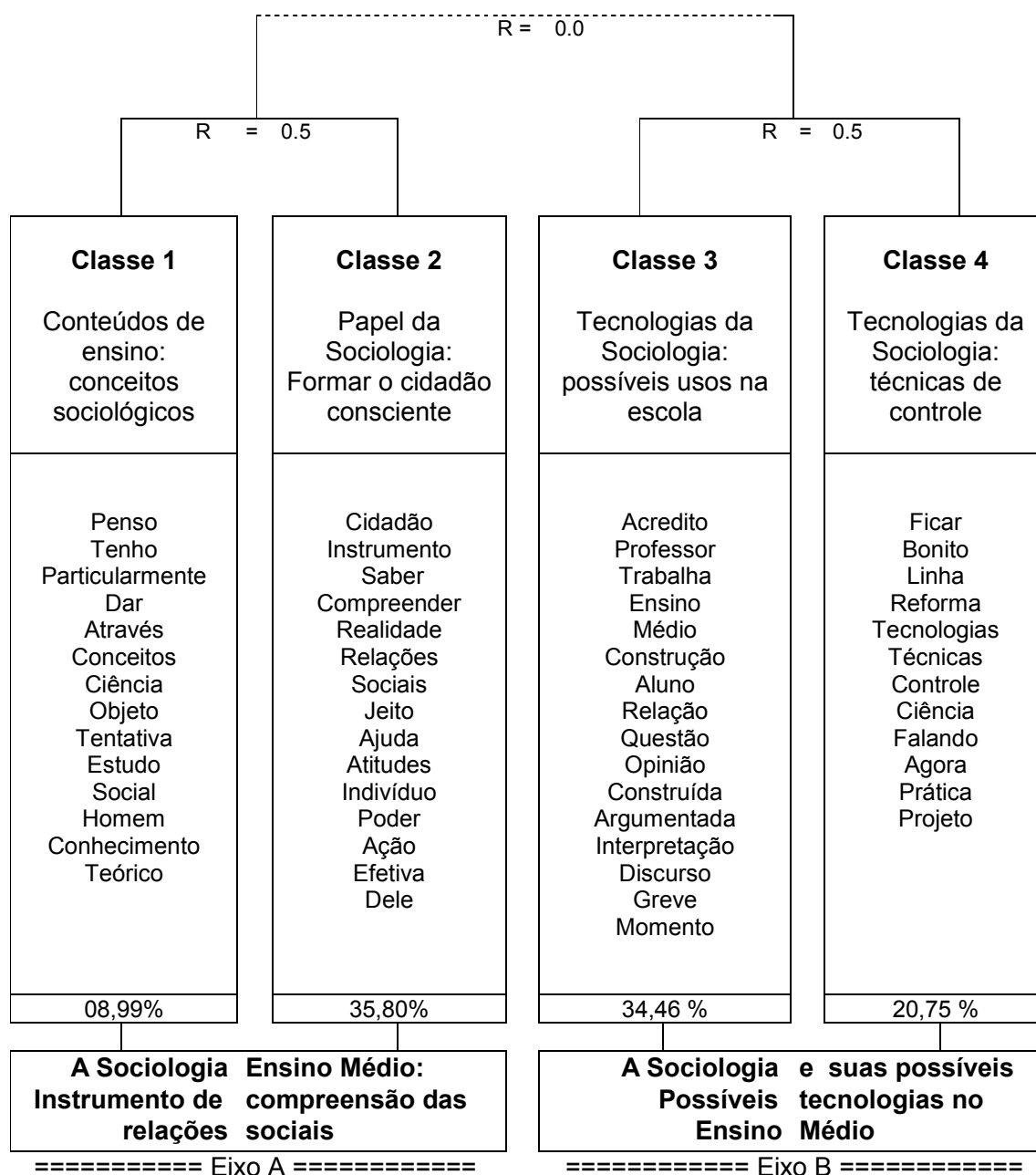
ensino (classe 1) na formação do cidadão consciente (classe 2), discurso influenciado pelas variáveis, formação em Ciências Sociais e trabalho no Plano Piloto/Arredores e do outro lado, o discurso que acentua os conceitos contextualizados como base da formação de uma consciência política (classes 3 e 4), discurso sob influência das variáveis, formação em outras áreas e trabalho nas cidades satélites.

A análise acima nos indica então a existência de diferenciações nos discursos dos professores, especialmente, levando-se em consideração as variáveis: local de trabalho e formação superior. Tendo em vista a necessidade de aprofundamento dessa análise, a seguir, serão investigadas as diferenciações grupais. O objetivo desses estudos será identificar os princípios organizadores das diferenças de tomada de posição.

GRUPO I – FORMADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Ressalta-se que nessa fase da análise, busca-se entender como o grupo se diferencia em relação ao campo comum das representações sociais. Com vistas a esse objetivo, optou-se por somente lançar no ALCESTE os dados coletados dos professores com formação em Ciências Sociais. A análise do *corpus* em questão revelou 4 classes de palavras. O Quadro 2, a seguir, nos mostra as 4 classes e o grau de interação entre elas. Nota-se uma relação entre as classes 1 e 2, sob índice 0.5 e uma relação entre as classes 3 e 4, também sob índice 0.5. Constata-se, então, a existência de dois eixos. O Eixo A refere-se à Sociologia no Ensino Médio, seu papel e conteúdos e o Eixo B diz respeito à visão dos professores sobre a Sociologia e suas possíveis tecnologias no Ensino Médio.

QUADRO 1 – Classes de palavras referentes ao Grupo I - Professores formados em Ciências Sociais



A) A Sociologia como instrumento de compreensão das relações sociais

No presente eixo, a visão da Sociologia como meio de ampliação da consciência é uma referência. O conhecimento sociológico contribui para esse processo ao possibilitar ao educando uma compreensão sistematizada da estrutura social. Neste eixo palavras como compreender, relações, sociais, realidade, instrumentos fazem parte do discurso dos professores a respeito do papel da Sociologia no Ensino Médio (Classe 2). E palavras como, conceitos, ciência, conhecimento, indicam quais os conteúdos de ensino (Classe 1) que contribuem para que essa disciplina possa alcançar aquele papel. As duas classes correspondem a 44,79% do *corpus*.

Na classe 2 - papel da Sociologia: formar o cidadão consciente - o conhecimento sociológico é concebido como um instrumento de análise. Na perspectiva dos sujeitos do Grupo I, no Ensino Médio, ela ajudará o aluno a

“perceber a realidade social que eles vivem. Compreender melhor as relações sociais, as relações interpessoais. Ai já começa ter ajuda”.

Mas, o que significa essa melhor compreensão da realidade social? Do ponto de vista dos referidos sujeitos, com os estudos de Sociologia, o educando passaria a perceber a lógica subjacente em um acontecimento político, numa dada relação social, numa política social.

“O aluno vai ter em mente. Vai ver o que está por trás dos fatos sociais; o que está aí. Ver que desse jeito está beneficiando alguém. Ter inflação de 30% ou de 3% beneficia quem?”

Para os professores, o conhecimento sociológico também propicia ao aluno se perceber como sujeito, agente da história, membro de um grupo social.

“Eu acho que a Sociologia permite o aluno se descobrir, enquanto indivíduo, enquanto membro de uma coletividade, enquanto cidadão. Um cidadão capaz de interagir. Capaz de transformar ou não a realidade”.

Nota-se no discurso acima, a preocupação com a ampliação da consciência do educando relativa aos fatores que organizam e dinamizam a vida social. Uma outra preocupação consiste em situar o educando, não obstante, os condicionantes sociais, como sujeito, como agente, como um cidadão consciente.

Anteriormente, foi visto que estas são preocupações comuns aos professores. Ao que parece, o que irá diferenciar o posicionamento do grupo de professores com formação em Sociologia, é o fato dele não vincular o aumento da referida consciência a uma determinada prática social. Em outras palavras, a ampliação do conhecimento sobre a sociedade, sobre a história, sobre si mesmo, não estaria direcionada a algum projeto de mudança ou reforma social ou projeto de ingresso do aluno no mercado ou em um curso superior.

Na perspectiva dos referidos docentes, aquele conhecimento possibilita a aquisição de instrumental que permite o aluno fazer opções na sua vida social.

“Eu dou os instrumentos para que você identifique, por exemplo, quais os tipos de governo, de lideranças, na visão de Weber. O que seria um governo entre aspas tipicamente carismático? Você acha que isso é correto? Então beleza opte por ele. Se você não acha, faça outras opções? A Sociologia ajuda você poder optar”.

Nesse sentido, a Sociologia no Ensino Médio não estaria vinculada a uma ação ou projeto específico. Na visão dos sujeitos do Grupo I, o que ela propicia é uma clareza, uma consciência no educando acerca das possibilidades e conseqüências da sua ação no meio social.

“Torna mais efetiva a ação social dele. Mostra como ele foi produzido, como ele se reproduz no meio social. Definir o que eles são socialmente. O que é a sociedade.”

A Sociologia ainda mostra ser a ação do educando relacionada a valores. Ela possibilita ao aluno justamente analisar quais são esses valores e

“quais são as conseqüências desses valores. Na medida, em que eles conhecem isto, eles têm o poder de optar. Optar entre caminhos”.

Assim, para os professores desse grupo, a Sociologia no Ensino Médio não teria exatamente o objetivo de preparar o aluno para a inserção no mercado de trabalho ou para o vestibular ou para promover mudanças práticas no seu cotidiano, na escola, na família. Ela serviria como um instrumento para o aluno compreender as relações sociais. Um instrumento de descoberta do educando enquanto, agente social, capaz de fazer opções. Inclusive um agente capaz de fazer a opção de agir ou não no sentido de transformar a realidade social.

Talvez, essa diferenciação na posição dos professores formados em Ciências Sociais esteja relacionada com a concepção acerca da própria Sociologia, na qual, a ênfase é na dimensão teórica daquela ciência.

“A Sociologia ajuda o aluno a fazer várias leituras. Ela seria um instrumento de reflexão para ele. Para ele, ela seria um instrumental de análise, de observação das várias relações sociais”.

Esse discurso dos professores lembra o posicionamento de Berger sobre o papel do conhecimento sociológico. Para ele, certa imagem que associa Sociologia e reforma social baseia-se em um equívoco visto que a *“Sociologia não é ação e sim uma tentativa de compreensão. É evidente que essa compreensão pode ser de utilidade para quem age [...] Nada porém, existe de inerente à atividade sociológica*

*de tentar compreender a sociedade que leve necessariamente a essa ação, ou qualquer outra”.*³²

Para o autor, não obstante, os desejos, os temores e esperanças do sociólogo, como profissional, ele busca perceber o que existe. Faria parte de sua formação, a capacitação para tentar controlar preconceitos, convicções, emoções. Nas palavras do autor,

*O sociólogo é uma pessoa, um profissional que se ocupa de compreender a sociedade de uma maneira disciplinada. Isto significa que aquilo que o sociólogo descobre e afirma a respeito dos fenômenos sociais que estuda ocorre dentro de um certo quadro de referência de limites rigorosos. Como cientista, o sociólogo tenta ser objetivo, controlar suas preferências e preconceitos pessoais, perceber claramente ao invés de julgar normativamente.*³³

Ao que parece, o professor com formação em Ciências Sociais, em especial, aquele que trabalha no Plano Piloto e arredores³⁴, tem sua visão sobre a inserção dessa disciplina na escola, influenciada pelo olhar do sociólogo. Um olhar de especialista, sob o qual, a ciência em questão, primordialmente, será um *“instrumento para compreender as relações sociais”*.

Nessa perspectiva, na escola, o instrumental sociológico permite ao educando entender que diante dos fatos sociais, ele pode fazer leituras diferentes daquela que faria baseado no senso comum. Contudo, agir em um sentido ou em outro; ou mesmo não agir é uma opção do indivíduo. A Sociologia apenas contribui para que os alunos ampliem a compreensão acerca da realidade social, conseqüentemente *“na medida, em que eles conhecem isto, eles têm o poder de optar”*

³² BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis, Vozes, 1986. p. 13

³³ Idem nota 32. p. 26

³⁴ Ligação da variável com a classe: $\chi^2 = 9,79$

Dessa forma, frente aos dados acima, não parece adequado definir como uma representação social, o posicionamento dos professores desse grupo sobre a questão do papel da Sociologia no Ensino Médio. De fato, uma das suposições dessa dissertação era a existência de representações sociais referente a essa questão, mesmo entre os docentes com formação em Ciências Sociais. Acreditava-se que os professores pudessem partilhar de uma visão baseada em um conhecimento cotidiano - uma visão menos especializada construída no âmbito dos universos consensuais.

Entretanto constata-se que os professores diante da problemática referente à função da Sociologia na escola, posicionam-se como sociólogos. E assim sendo, debatem e discursam buscando fundamento no saber acadêmico, em um conhecimento específico típico dos universos reificados. Eles apresentam enfim, uma teoria sistematizada sobre a questão e não uma teoria do senso comum.

Assim, tudo indica que a diferenciação de posicionamento dos sujeitos do Grupo I esteja relacionada com a identidade desse grupo. Um grupo que se reconhece e procura ser reconhecido como portador de um conhecimento especializado.

Em síntese, a classe 2 indicou ser o papel da Sociologia contribuir para a formar um educando com a capacidade de compreender as relações sociais. Por sua vez, na classe 1 indicou que os conteúdos que contribuiriam para alcançar aquele objetivo seriam os conceitos provenientes do conhecimento sociológico.

“Particularmente, penso que tenho que dar um norte a partir dos conceitos de Sociologia, a partir da Sociologia que se produziu.”

Ressalta-se que essa proposição estaria assentada numa concepção de Sociologia, como uma ciência pronta e consolidada. Para os professores, ela seria uma ciência estabelecida visto que

“Traz em si, todo um arcabouço teórico. Ela vem através das suas teorias, através dos seus conhecimentos teóricos, através dos seus conceitos que são mais ou menos estáveis, mais ou menos definidos, analisar os fenômenos que ocorrem na sociedade”.

Os professores admitem o conhecimento sociológico sendo influenciado por outras saberes.

“Há o conhecimento sociológico que vem da literatura também. Vem da música, vem da rua, vem de coisas que não são consideradas tradicionalmente ciência”.

Para eles, esse conhecimento poderia também ser objeto das aulas de Sociologia.

“Esse conhecimento pode ser trabalhado na sala de aula, mas tomando sempre cuidado para não cair no espontaneísmo”.

Os docentes também admitem que a produção do conhecimento sociológico atendendo interesses econômicos.

“O conhecimento sociológico, ele vem do meio científico, desse meio científico que preza o conhecimento objetivo. Mas os teóricos da ciência mostram a gama de interesses, de contradições, do jogo econômico que está por traz da comunidade científica”.

Em resumo, os professores reconhecem que a Sociologia não é um conhecimento tão estável, tão definitivo e isolado do contexto social. Reconhecem, inclusive, ser esse conhecimento também constituído de saberes originários de outros lugares sociais, lugares diferentes da academia. E reconhecem que esses diversos saberes podem ser abordados em sala de aula. Porém, temem o

espontaneísmo, ou seja, temem uma abordagem centrada nos interesses, nos temas cotidianos, nos conhecimentos dos alunos.

Mas, o que estaria por traz desse temor? O que estaria em jogo? Tudo indica que os professores temem perder uma certa autoridade. Temem perder um certo status de especialista.

“O aluno pode sim trazer alguma coisa, trazer algo que seja inovador, mas, particularmente, penso que estou certo de que sou um portador do conhecimento e represento uma autoridade naquele conhecimento na sala de aula.”

Dessa forma, a presença dos conceitos sociológicos como elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem, parece significar a afirmação da importância de um conhecimento científico e conseqüentemente a afirmação da identidade dos sujeitos portadores desse conhecimento. Sujeitos que se percebem no espaço escolar, como especialistas, ou como foi visto na classe 2, como sociólogos.

Assim, as duas classes referentes a esse eixo nos indicam que os professores não compartilham representações sociais sobre a questão da Sociologia no Ensino Médio. No discurso, percebe-se que eles fazem pouca diferenciação entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar. Por isso, diante da questão proposta, de imediato, o discurso reporta-se ao conhecimento adquirido no curso de Ciências Sociais.

“Aprendi na universidade que a Sociologia é a ciência da sociedade. Tenho um conceito clássico de ciência e em princípio não dá para abrir mão que a ciência se define a partir de um objeto”.

B) A Sociologia e suas possíveis tecnologias no Ensino Médio

Neste eixo palavras como aluno, opinião, interpretação, construção fazem parte do discurso dos sujeitos do Grupo I, acerca das possibilidades e usos das tecnologias da Sociologia (Classe 3). E palavras como, reforma, tecnologias, ciência, técnicas, controle, indicam as preocupações dos referidos sujeitos com as implicações da utilização daquelas tecnologias. As duas classes correspondem a 55,21 % do *corpus*.

Na classe 3 - tecnologias da Sociologia: possíveis usos - o discurso dos sujeitos do Grupo II procura descrever aquelas situações didáticas nas aulas de Sociologia que poderiam significar uso das tecnologias da ciência sociológica.

Para esses sujeitos, uma dessas tecnologias seria o tratamento da informação. Ela estaria sendo usada na análise dos temas da conjuntura política. Em função de greves, eleições e outros eventos diversos conceitos estariam sendo utilizados na mídia como: estado, desobediência civil, governo, democracia, classes, dentre outros. Na sala de aula, faz-se uma análise do modo como esses conceitos estão sendo apropriados.

“Os grevistas contrariaram uma norma judicial significa que eles estão agindo de uma maneira incorreta? A gente foi levantando uma serie de questões, questão da desobediência civil. A tecnologia da Sociologia serviu como meio de elucidação de um conhecimento, de análise de um discurso que estava sendo veiculado pelos meios de comunicação com relação a esse fenômeno da greve”.

Um outro exemplo seria a possibilidade oferecida pela Sociologia no sentido de estruturação de uma argumentação. Isto é importante visto que para os professores, as aulas organizam-se em torno de diálogos, de manifestações de opiniões, de exposições e debates em torno de conceitos.

“A gente que trabalha com Sociologia, a gente conversa muito. A gente lê, debate. Por isso, a relação, a interação com as idéias do aluno é mais intensa do que o habitual.”

Na visão dos professores, devido a essa peculiaridade, faz-se necessário a utilização das tecnologias da Sociologia no sentido de aprimorar a capacidade de argumentar dos alunos.

“A gente trabalha primeiro essa relação de opinião. Essa opinião pode ser melhorada, ou reforçada, ou aprofundada, ou melhor argumentada.”

Para os sujeitos, o trabalho com essas possíveis tecnologias tem sido gratificante.

“Eu ia falar, vou falar agora. Muitas alegrias que a gente tem enquanto educador é quando os alunos te procuram. Um aluno me disse: professora, uma coisa muito legal aconteceu depois de passar ter aula contigo. Eu comecei a ter mais facilidade de falar, de escrever, de analisar.”

Além da gratificação, o tipo de trabalho acima, na perspectiva dos professores, gera uma aceitabilidade da Sociologia no Ensino Médio por parte dos alunos.

“Acredito que ela seja vista de uma maneira bastante simpática. Inclusive, na época daquela votação lá no Senado em que foi aprovada a possibilidade de inclusão da Sociologia em todo Brasil, ficaram muito contentes, mas, bem decepcionados quando o governo vetou.”

Ressalta-se que os sujeitos do Grupo II, apesar dos exemplos postos, admitem o pouco conhecimento sobre o tema.

“Uma coisa ainda estar incipiente, quer dizer, acho que a gente não tem uma construção suficiente para estar abordando essa questão. Eu imagino, estou aqui exatamente imaginado o seguinte, de repente, a gente possa associar tecnologia ao mundo em transformação”.

Nota-se que os próprios exemplos dados pelos professores demonstram que ser o uso tecnologias da Sociologia na escola uma questão nova para eles. Por isso, ora, eles associam tecnologia a um conteúdo, ora, associam a uma técnica de ensino, ora associam às transformações na sociedade moderna. Poderia se dizer, que eles estão buscando uma ancoragem para seus posicionamentos.

Não obstante, esse processo, salienta-se que são sujeitos, cujo discurso - um discurso típico de formados em Ciências Sociais que trabalham nas cidades satélites – denota uma preocupação em estar em interação com alunos. Uma preocupação em incorporar as contribuições dos alunos, pelos diversos meios possíveis.³⁵

“Acredito em termos de Ensino Médio, o estudante, ele também é habilidoso. Ele tem a capacidade de apresentar sua interpretação do mundo sociologicamente falando”.

Na classe 3, o discurso dos sujeitos do Grupo I procurou relacionar algumas práticas pedagógicas com um possível uso das tecnologias da Sociologia. Na classe 4 - tecnologias da Sociologia: técnicas de controle - o discurso gira em torno das razões que levaram os elaboradores da Reforma do Ensino Médio a inserirem as tecnologias no currículo.

“O nome tecnologia pra mim era pra ficar bonito, agora, eu estou percebendo que ele vem pra deixar claro a coisa da aplicabilidade”.

³⁵ Valor de ligação da variável com classe $\chi^2 = 3,96$

Sob a ótica dos referidos sujeitos, a ênfase na aplicabilidade do conhecimento estaria refletindo a concepção de Ensino Médio posta pela política educacional do atual governo.

“Tanto não é pra ficar bonito que está refletindo numa prática que ela está falando agora de projeto que é fruto dessa visão de tecnologia. A visão de que Ensino Médio é pra vida, então não é pra preparar pra vestibular. É pra vida e assim tem que ter uma relação com a prática e a relação com a prática é tecnologia”.

Percebe-se que do ponto de vista dos professores, as concepções da Reforma do Ensino Médio, de fato já estariam presentes em aulas de Sociologia, como por exemplo, no trabalho com projetos.³⁶

“Os alunos estão sendo adestrados para o trabalho. Eles fazem um bom trabalho de projeto que é transformar alguns conhecimentos em trabalhos práticos. Isto que parece que era para ficar bonito é uma realidade na escola que está mudando a prática.”

No discurso dos sujeitos, há uma preocupação com o significado dessas práticas no ensino de Sociologia. Para eles, tecnologia está associada com controle.

“Tecnologia seria o resultado aplicado da ciência. No caso da Sociologia ou das ciências humanas são técnicas de controle sobre o comportamento humano”.

Os professores, entretanto, afirmam que o referido controle baseado no conhecimento sociológico, não é necessariamente, benéfico ou maléfico.

³⁶ O trabalho com projetos desenvolve-se a partir de questões fomentadas pelos alunos. Os conteúdos sistematizados são abordados com objetivo de elucidar tais questões. Via de regra um projeto de trabalho divide-se em três momentos interligados: problematização, desenvolvimento e síntese. Ver LEITE, Lúcia. *A Pedagogia de Projetos em questão*. Belo Horizonte, Secretaria de Educação, 1995

“Como eu disse a ciência acontece de várias maneiras. Por isso, controle não percebo só como dominação, eu vejo outras possibilidades.”

Talvez, a diferenciação entre o discurso desta classe e aquele presente na classe anterior sobre as tecnologias esteja relacionado com a variável local de trabalho. Como foi assinalado, na classe 3, o discurso é típico dos profissionais que trabalham nas cidades satélites. Profissionais, cuja preocupação parece se direcionar para a busca da aplicabilidade do conhecimento. Por sua vez, na classe 4, o discurso é característico dos sujeitos que lecionam no Plano Piloto/Arredores.³⁷ Sujeitos pelo menos nesse caso, mais preocupados em fazer uma análise sociológica dos fundamentos da Reforma do Ensino Médio.

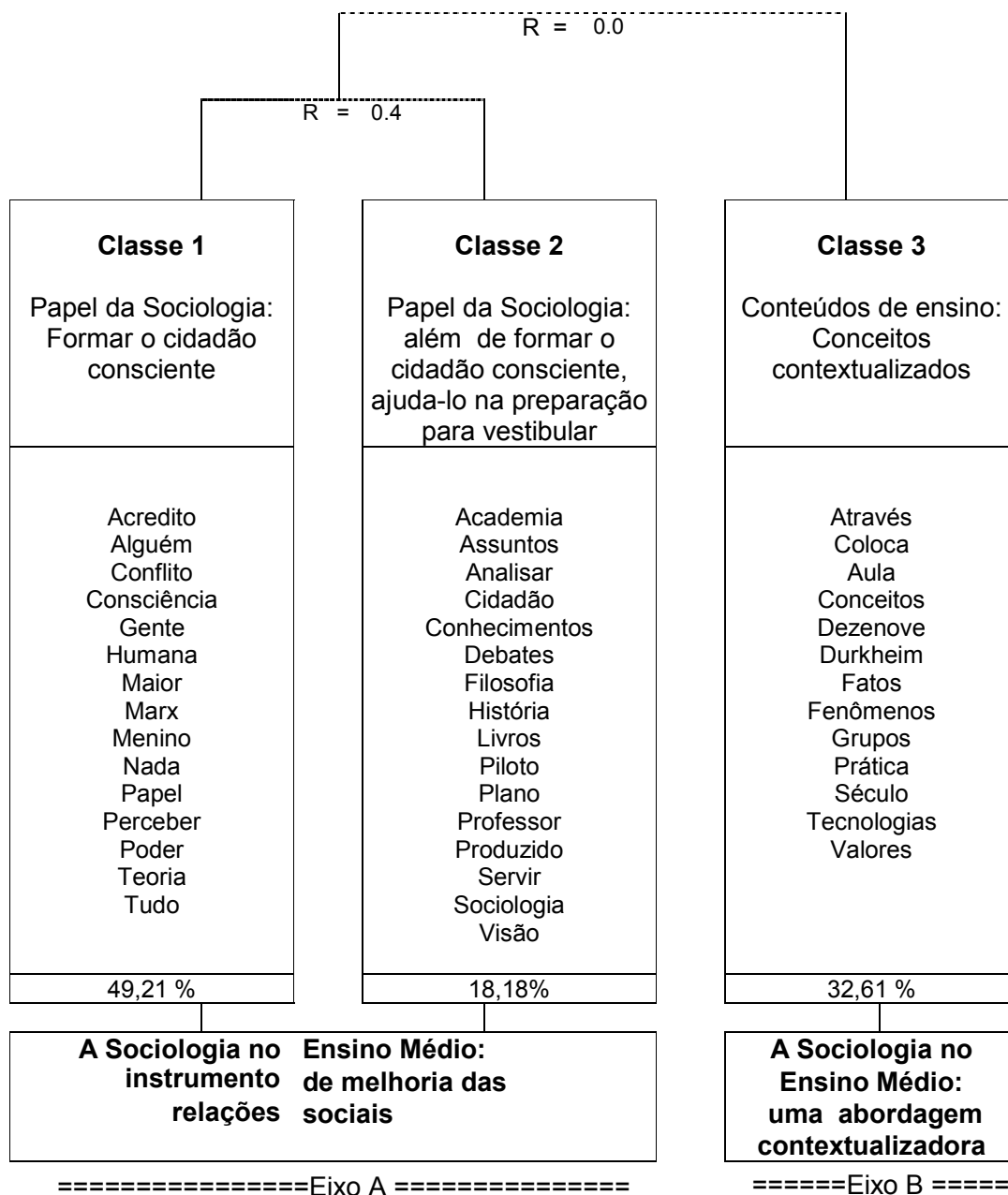
De qualquer modo, constata-se que nesse eixo, as tecnologias da Sociologia não foram tratadas exatamente como conteúdos de ensino, como está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De fato, como foi analisado na classe 1, para os sujeitos do Grupo I, os conceitos sociológicos, estes sim, constituem os conteúdos fundamentais no ensino de Sociologia.

GRUPO II – FORMADOS EM OUTRAS ÁREAS

Reitera-se que nesta parte da análise busca-se compreender como o grupo em questão se diferencia em relação ao campo comum. Tendo em vista esse objetivo, foram colocados no ALCESTE, apenas os dados relativos aos professores com formação em outras áreas. Na análise desse programa foram reveladas três classes palavras. O Quadro 3 nos mostra que elas estão organizadas em dois eixos. Um englobando as classes 1 e 2 que mantêm entre si, uma relação mediana, sob índice 0.4 e outro eixo constituído pela classe 3. O Eixo A refere-se ao papel da Sociologia no Ensino Médio e o Eixo B diz respeito aos conteúdos dessa disciplina.

³⁷ Valor de ligação da variável com a classe X2=7,76

QUADRO 1 – Classes de palavras referentes ao Grupo II - Professores formados em outras áreas



A) A Sociologia como instrumento de melhoria das relações sociais

No presente eixo, o discurso dos sujeitos do Grupo II relaciona-se com o papel da Sociologia na vida do educando. Assim, palavras como maior, consciência, poder, papel, fazem parte do pensamento dos sujeitos a respeito do papel do conhecimento sociológico, (Classe 1). E palavras como, Sociologia, servir, História indicam uma possível função complementar para a referida disciplina. Essas duas classes representam a maior parte do discurso dos professores, cerca de dois terços do *corpus*.

Na classe 1 – papel da Sociologia: formar o cidadão consciente – a visão da Sociologia com instrumento de conscientização é referência para o discurso dos professores. Para eles essa disciplina ajuda a formar um cidadão consciente de uma lógica presidindo os acontecimentos históricos e os fatos sociais.

“Com a Sociologia, a gente tem consciência de tudo que está acontecendo. Sabe que nada acontece por acaso”.

“Nas aulas, acontece essa tomada de consciência mesmo. Para mim, a Sociologia vai ajudando o menino a se perceber, parte de um todo”.

Sob o ponto de vista dos professores desse grupo, essa tomada de consciência implica em mudanças na vida do aluno. O conhecimento sociológico instrumentaliza o educando para que ele possa resolver problemas, conflitos nas suas relações cotidianas.

“Acredito que esse material, esse suporte permite o fazer, o agir concretamente na vida dele. Permite ele entender que tem um problema, um conflito e pode buscar uma solução viável, humana”.

Nessa perspectiva, a Sociologia gera a consciência no aluno de que o encaminhamento de alternativas para os problemas sociais depende da ação dos seres humanos.

“A Sociologia permite uma ação coerente dele pra resolver o conflito e não ficar esperando uma solução mágica, de uma fada madrinha ou alguém que tem um poder sobrenatural pra vim resolver”.

Assim, ao que parece, o que diferencia o Grupo II, é o vínculo que no seu discurso se estabelece entre o processo de conscientização e uma ação do educando no sentido de solucionar os problemas sociais. Essa posição distingue-se do Grupo I, sujeitos com formação em Ciências Sociais. Anteriormente, constatou-se que para esses sujeitos, a Sociologia possibilita ao aluno, uma clareza, uma consciência acerca dos limites e dos possíveis desdobramentos de suas escolhas. Ela contudo, não prediz, julga, organiza, direciona esta ou aquela ação.

“Eu dou os instrumentos para que você identifique, por exemplo, quais os tipos de governo, de lideranças, na visão de Weber. O que seria um governo entre aspas tipicamente carismático? Você acha que isso é correto? Então beleza opte por ele. Se você não acha, faça outras opções? A Sociologia ajuda você poder optar”.

Para os sujeitos do grupo I, todavia, a tomada de consciência acerca dos fundamentos de um problema gera uma ação na busca de sua solução.

“Se o menino compreende que há uma divisão de classes sociais que a classe trabalhadora é explorada. Se ele perceber que alguém já fez essa crítica antes, porque ele, um trabalhador irá ficar a mercê da exploração”.

Na visão dos referidos sujeitos, o conhecimento sistematizado e acumulado sobre a realidade social propicia um planejamento, uma mobilização tendo em vista uma mudança dessa realidade.

“Por que agora sabendo das coisas, a gente vai cair no mesmo erro? Por que a gente não vai se mobilizar em associações, em sindicatos e cooperativas e até se candidatar para essas coisas aí”?

Nessa perspectiva, a Sociologia é instrumento de reflexão, mas também, de ação. Por isso, para os sujeitos é importante vincular no trabalho pedagógico, teoria e prática.

“Em sala de aula, eu acho que tem que ter uma coisa, assim mais concreta, não pode ficar falando para o menino, olha, Karl Marx disse isto. Emile Durkheim disse aquilo”.

Nesse sentido, cabe ao professor mostrar a Sociologia, como um conhecimento útil na organização e execução das mais diversas ações que visem alterar uma situação, seja na comunidade, na escola, na família.

“Um mutirão por exemplo, é um fenômeno social. Como fazer um mutirão? O conhecimento da Sociologia sobre grupos pode ajudar na organização, talvez. Assim para o aluno, ela é uma teoria, é um embasamento, é uma análise crítica para melhorar suas relações sociais”.

Salienta-se que esse discurso é típico dos sujeitos atuantes nas cidades satélites.³⁸ Por isso, talvez, a necessidade de vislumbrar um trabalho em sala de aula, no qual, o conhecimento sociológico seja visto, pelos alunos, como uma ajuda na solução dos problemas por eles enfrentados naquelas cidades. Um conhecimento importante na organização da comunidade, na melhoria da argumentação relativa aos direitos, na compreensão dos fundamentos dos problemas sociais.

³⁸ Valor de ligação da variável com a classe $\chi^2 = 31,23$

“A Sociologia permite a consciência crítica, que permite a coragem para agir. A gente se sente com maior poder de argumentação para resolver as coisas, para barganhar, para negociar, para tentar encontrar soluções humanas”.

A idéia do conhecimento sociológico como instrumento de formação para a cidadania também está presente na outra classe desse eixo, a classe 2 – papel da Sociologia: além de formar o cidadão consciente, ajudá-lo na preparação para o vestibular.

“A Sociologia vai servir para formar o cidadão com todas as letras. Cidadão integral que sabe onde está.”

Para os sujeitos do Grupo II, essa disciplina propicia essa formação pois, ela trabalha justamente as temáticas sociais postas pela sociedade contemporânea. Essa disciplina contribui para o aluno entender essas temáticas de uma forma mais elaborada, para além do senso comum

“A Sociologia permite trabalhar com temas do dia-a-dia, a partir de materiais de jornais, internet. Como professor, você instiga o aluno a analisar como cidadão, analisar a sociedade numa visão mais ampla, crítico”.

É importante ressaltar que para os sujeitos desse grupo, além do papel formativo, a Sociologia ainda poderia contribuir na preparação para os exames vestibulares, mesmo de modo indireto. Ela contribuiria no desenvolvimento de habilidades cada vez mais exigidas nesses exames, como, por exemplo, interpretar e produzir textos.

“Uma proposta seria integrar a Sociologia com a Filosofia, História mas também com Português. Aí você bota o aluno para ler , entender um texto. A Sociologia seria também para o aluno aprender a ler, concentrar. E indiretamente, estaria ajudando o aluno em outras matérias e no vestibular.”

Conforme os professores, a Sociologia também ajuda o aluno e o próprio professor na compreensão de conceitos utilizados nas outras disciplinas da área de Ciências Humanas.

“Ela explica de uma forma simples, a diferença entre capitalismo, socialismo e comunismo que os alunos não sabem. E às vezes, eu confundia. Ela serviu para aumentar meus conhecimentos. A Sociologia é muito útil para detalhar questões”.

Cabe observar que esse discurso é característico dos sujeitos atuantes no Plano Piloto/Arredores.³⁹ Nesses locais, como já foi pontuado, as expectativas relativas ao Ensino Médio relacionam-se fortemente ao ingresso em um curso superior, por isso, talvez, os questionamentos dos alunos em relação ao estudo de uma disciplina que não estaria presente nos vestibulares.

“Não sei em Samambaia e outros cidades, mas aqui, no Plano Piloto, de cara o aluno te pergunta, professor, Sociologia cai no vestibular? Os alunos não tem uma visão do que seja a disciplina”.

Na perspectiva dos professores, um trabalho integrado da Sociologia com outras disciplinas seria uma resposta a essas demandas.

“A integração de Sociologia com outras matérias poderia servir pra mudar essa visão do aluno, sem perder o objetivo principal que é formar o cidadão consciente”.

³⁹ Ligação da variável com a classe $\chi^2 = 9,79$

Assim, percebe-se nesse eixo, uma preocupação dos sujeitos em legitimar a posição dessa disciplina no Ensino Médio. Para tanto, em primeiro lugar, ela está representada pelos professores como uma matéria detentora de diversas potencialidades pragmáticas. Um conhecimento dinâmico, flexível, prático posto no currículo visando preparar o aluno para enfrentar as necessidades colocadas pela sociedade presente. Ela pode, por exemplo, ajudá-lo no encaminhamento de soluções relativas aos problemas que enfrenta na sua escola, no seu trabalho, na sua família, e em outros grupos. Como também, pode ajudá-lo na superação de suas dificuldades de aprendizagem, especialmente, nas disciplinas da área de Ciências Humanas.

Poderia se dizer que ao tentar visualizar dessa forma pragmática a Sociologia, o discurso dos sujeitos se aproxima da visão oficial. Na perspectiva dos formuladores da Reforma do Ensino Médio, em primeiro lugar, essa disciplina não existe de forma isolada no currículo, pois, ela faz parte de uma área de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em conseqüência, ela necessariamente deve ser abordada em um trabalho de caráter interdisciplinar envolvendo especialmente a História, a Geografia e a Filosofia. O objetivo seria possibilitar ao aluno, desenvolver competências, como por exemplo, aquela citada pelos professores relativa à distinção entre sistemas econômicos (capitalismo, socialismo, comunismo).

Além dessa abordagem interdisciplinar, o discurso oficial preconiza ainda a contextualização.

A construção de conhecimentos, competências e habilidades na escola implica em recorrer a contextos que tenham significados para aluno e que possam mobilizá-los a aprender, num processo ativo, em que ele é protagonista e não mero coadjuvante.⁴⁰

⁴⁰ BRASIL. *Boletim do novo Ensino Médio: educação agora é pra vida*. Brasília, Ministério da Educação, 2000. Boletim nº 3, p. 3

Numa perspectiva semelhante, os professores afirmaram a necessidade nas aulas de Sociologia, de *“uma coisa, assim mais concreta, não se pode ficar falando para o menino, olha, Karl Marx disse isso, Emile Durkheim disse aquilo.”*

De acordo com o discurso oficial, numa abordagem contextualizada, educa-se para a vida e nesse sentido, aprende-se nas mais diversas situações cotidianas. Aprende-se, por exemplo, Matemática na progressão geométrica, a partir da incidência de juros no preço de uma televisão, Português, na leitura de artigos de jornal e Arte em sua programação visual.

No caso das Ciências Humanas e suas Tecnologias, o bairro, a quadra, a cidade onde moram os alunos, constituiria uma privilegiada referência para contextualização.

Aprende-se Geografia na organização do espaço urbano e Sociologia nos usos sociais dos diversos lugares da cidade onde a escola está.⁴¹

Ou como sugere os professores, aprende-se Sociologia fazendo um mutirão e se aprende fazer um mutirão estudando Sociologia. Nessa perspectiva, essa disciplina teria um significado prático na vida do aluno, pois, ela é *“uma teoria, é um embasamento, é uma análise crítica para melhorar suas relações sociais”*.

Enfim ressalta-se que essa visão sobre o papel da Sociologia, parece-nos compatível com a própria concepção oficial acerca do papel da educação no Ensino Médio, sintetizada no slogan: *“Educar para a vida é educar para viver melhor”*.⁴²

⁴¹ Idem nota 40.

⁴² Idem nota 40.

B) Sociologia no Ensino Médio: uma abordagem contextualizadora

Nesse eixo, a questão da contextualização no ensino de Sociologia também está posta. Agora, entretanto, a ênfase relaciona-se com os conteúdos de ensino. Na classe 3, a única articulada por esse eixo, o discurso dos professores está sintetizado em palavras como *conceitos*, *aula*, *fatos*, *prática*.

Na classe 3 – conteúdos de ensino: conceitos contextualizados – os sujeitos do Grupo II, da mesma forma que os sujeitos do Grupo I, colocam os conceitos sociológicos, como instrumentos fundamentais que possibilitam ao educando ampliar sua consciência sobre a dinâmica e organização da vida social.

“Os conceitos sociológicos são importantes para entender melhor a realidade em que ele vive. O conceito de isolamento, por exemplo”.

Outrossim, nesse grupo, os sujeitos ressaltam a necessidade, no trabalho em sala, de uma adaptação, atualização, contextualização dos conceitos sociológicos, em especial, aqueles formulados pelos autores clássicos da Sociologia.

“Eu acho que se pode pegar os autores do Século Dezenove e aplicar na atualidade. Nos fazemos isso, nas aulas de Sociologia. Você pega o conceito, mostra como ele foi formado e diz a relação dele com o hoje”.

Na perspectiva dos professores, essa abordagem é necessária em função da relação da Sociologia com a dinâmica social, da reflexividade dessa ciência. O conhecimento é produzido em um dado contexto histórico e social. Assim, as teorias clássicas foram produzidas no contexto dos problemas sociais e temáticas do Século Dezenove.

“Quando existiu um movimento gay no Século Dezenove, ou um movimento ecológico? Marx, quando escreveu o capital não existia Carrefour, rede de bancos, etc”.

Para os professores, esses conceitos quando abordados de forma contextualizada ajudam o educando entender fenômenos atuais e próximos da sua realidade, como por exemplo, a violência em lugares como Distrito Federal e Rio de Janeiro.

“Por exemplo, Durkheim coloca os fatos sociais, as forças coercitivas. O que é patológico dentro de uma sociedade e o que é um fato normal.”

“Teoricamente, se pegarmos esses conceitos, ai que Durkheim falou lá no Século Dezenove e colocarmos hoje sabe. Brasília, nossa sociedade é patológica? Não! Não! Porque aqui não houve a inversão de valores que acontece no Rio de Janeiro . Isto lá é um fenômeno patológico.”

É interessante notar que essa postura didática frente aos conceitos sociológicos vai ao encontro das diretrizes e parâmetros estabelecidos pela Reforma do Ensino Médio. Naqueles documentos, em relação à contribuição dos pensadores clássicos, a orientação é que de fazer uma avaliação da *“operacionalidade dos conceitos e categorias utilizadas por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual”*.⁴³

Ressalta-se também ser esse um discurso típico dos sujeitos atuantes em cidades satélites.⁴⁴ Talvez, por isso, na perspectiva desses sujeitos, no processo de contextualização, viabiliza-se um ensino de Sociologia onde se articula a teoria com a análise da realidade social concreta dos alunos. Uma realidade marcada por diferenças sociais, carências materiais, negação de direitos básicos.

⁴³ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, 2000. p.36

⁴⁴ Liga da variável com a classe dado por $\chi^2 = 3,13$

“Você sai daquele discurso teórico. Na prática o aluno vive a violência, vive a fome, a falta de moradia. A Sociologia explica isso com propriedade. A gente consegue explicar essa realidade através dos conhecimentos teóricos”.

Todavia, na visão dos professores, a Sociologia não se constitui para aluno somente como um instrumento de análise dos problemas sociais presentes na sua vida. Ela também é um instrumento na solução desses problemas.

“A Sociologia além de observar e explicar os fenômenos, ela consegue também dar solução. Olha você vive isso por isso. Na sua rua há um buraco, falta esgoto por você está desorganizado socialmente. Que tal fazer uma associação de moradores.”

Em síntese, nesse eixo, como no eixo anterior, a Sociologia também é concebida como um conhecimento dinâmico, flexível e prático. Um conhecimento constituído de conceitos importantes na explicação das mudanças na sociedade contemporânea e dos problemas sociais decorrentes dessas mudanças. Contudo, mais que explicar estes problemas, aquela ciência apontaria meios de solucioná-los.

Assim, da análise desse eixo e do anterior, pode-se concluir que os sujeitos do Grupo II tendem a compartilhar a visão de que a Sociologia contribui para a formação da cidadania, ao fornecer instrumentos ao aluno para que ele possa compreender e intervir no sentido de melhorar as relações sociais.

Anteriormente, constatou-se que para os professores do Grupo I, a Sociologia contribui para a formação de um cidadão com capacidade de compreender a realidade social, contudo, ela não está implicada com nenhum projeto de intervenção nessa realidade. A seguir, buscar-se-á identificar justamente as inserções sociais, experiências e valores dos dois grupos que ancoram essas duas diferentes posições.

3ª FASE – A ANÁLISE DA ANCORAGEM DAS DIFERENCIAÇÕES GRUPAIS

No capítulo 2, foi visto que o processo de retorno da Sociologia aos currículos escolares iniciou-se, em meados da década de 80, no contexto da transição democrática. Conforme Fernanda Sobral, o país vivia um momento de crise de legitimidade do Estado, de aumento de incremento dos movimentos sociais, de discussão das políticas públicas na construção da democracia. Nesse contexto, a educação passa a ser concebida sobretudo como promotora da cidadania. Ela possibilitaria ao indivíduo uma maior participação nas esferas do poder.⁴⁵

Nesse período, apontou-se também que para Maria Lúcia Maciel, teria ocorrido uma maior aproximação entre as Ciências Sociais e sociedade, com uma maior participação dos profissionais dessa área na televisão e na grande imprensa, como também, em várias associações, como partidos políticos e sindicatos. A participação de antropólogos, cientistas políticos e sociólogos nesses espaços e na mídia visava atender demandas de um público interessado em compreender temas como, os movimentos sociais, as instituições políticas, a questão agrária, os movimentos culturais e a questão feminina.⁴⁶

Foi justamente, nesse contexto de maior reflexividade das Ciências Sociais e da própria sociedade devido ao processo de democratização que a Sociologia como disciplina conquistou espaço no antigo 2º grau, a partir da reivindicação de movimentos sociais em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

No início da década de 90, as reivindicações em torno da presença da Sociologia no Ensino Médio são postas no âmbito do Congresso Nacional, primeiro, devido ao início da tramitação do projeto de nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Depois, em 1996, em função do projeto de lei do deputado Padre Roque do Partido dos Trabalhadores (PT-PR). Como já foi abordado, esse projeto tornava obrigatória

⁴⁵ SOBRAL, Fernanda. *Educação para a competitividade ou para a cidadania social*. In: São Paulo em Perspectiva: São Paulo, Fundação SEADE, 2000. Vol. 14/Nº 1.

⁴⁶ MACIEL, Maria. *Tendências das Ciências Sociais no Brasil: do autoritarismo à redemocratização*. Série Sociológica nº 60. Brasília, Universidade de Brasília/Departamento de Sociologia, 1986.

a oferta de Sociologia e Filosofia em forma de disciplinas em todas as escolas de ensino médio, públicas e privadas.

Nos dois casos, o argumento central da reivindicação era o mesmo, ou seja, as contribuições específicas e indispensáveis das referidas disciplinas para a formação do cidadão. Como consequência, a nova LDB, Lei nº 9394/96 afirma, no seu Artigo 36, que *“os conteúdos, a metodologia, as formas de avaliação, serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”*⁴⁷

Assim, a visão da Sociologia como tendo o papel de formar o cidadão confunde-se com a própria história recente dessa disciplina no Ensino Médio. Em síntese, ela está nas bandeiras dos citados movimentos sociais, nos estatutos legais, parâmetros e diretrizes que regem o Ensino Médio e em como já foi assinalado nos livros didáticos.

Por isso, provavelmente, a referida visão seja um elemento presente no campo comum das representações sociais dos professores. Aliás, cabe ressaltar que, apareceu tanto na 1ª como na 2ª fase da análise, tanto em relação ao Grupo I, como em relação ao Grupo II, uma classe denominada papel da Sociologia: formar o cidadão consciente. A Tabela seguinte nos permite visualizar essa situação. Nela a referida classe está em amarelo.

⁴⁷ BRASIL.. Lei 9393/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

Tabela 4 – Distribuição das classes em função das fases de análise

1ª FASE - o campo comum -	2ª FASE – as diferenciações grupais	
	GRUPO I	GRUPO II
Papel da Sociologia: formar o cidadão consciente	Papel da Sociologia: formar o cidadão consciente	Papel da Sociologia: formar o cidadão consciente
Conteúdos de ensino: conceitos sociológicos	Conteúdos de ensino: conceitos sociológicos	=====
Conteúdos de ensino: conceitos contextualizados	=====	Conteúdos de ensino: conceitos contextualizados
Papel da Sociologia: formar a consciência política	=====	=====
=====	Tecnologias da Sociologia: Possíveis usos no Ensino Médio	=====
=====	Tecnologias da Sociologia: técnicas de controle	=====
=====	=====	Papel da Sociologia: além de formar o cidadão, ajuda-lo na preparação para o vestibular

É importante lembrar que essa visão sobre o papel da Sociologia constitui um referencial comum e como tal, propicia o desencadear de diferentes posições, como se constatou na fase de análise anterior.

Em síntese, verificou-se que para o Grupo I – formados em Ciências Sociais, a Sociologia contribui para formar o cidadão consciente, na medida em que, possibilita ao educando compreender as relações sociais.

“A Sociologia ajuda o aluno a fazer várias leituras. Ela seria um instrumento de reflexão para ele. Para ele, ela seria um instrumental de análise, de observação das várias relações sociais. Perceber a realidade social que eles vivem. Compreender melhor as relações sociais”.

Portanto, para o Grupo I, a Sociologia é instrumento de compreensão. Ela não prediz, organiza, direciona este ou aquele projeto relativo à realidade social do educando. Ela fornece o instrumental para a reflexão sistematizada acerca dessa realidade.

“Eu dou os instrumentos para que você identifique, por exemplo, quais os tipos de governo, de lideranças, na visão de Weber. O que seria um governo entre aspas tipicamente carismático? Você acha que isso é correto? Então beleza opte por ele. Se você não acha, faça outras opções? A Sociologia ajuda você poder optar”.

Por sua vez, constatou-se que para o Grupo II – formados em outras áreas – a Sociologia ajuda na formação do cidadão, na medida em que, ela conscientiza o aluno acerca da necessidade de sua intervenção na realidade, tendo em vista, a melhoria das relações sociais.

“A Sociologia além de observar e explicar os fenômenos, ela consegue também dar solução.” “Ela é uma teoria, é um embasamento, é uma análise crítica para melhorar suas relações sociais”.

Para o Grupo II, a Sociologia seria então um instrumento de ação.

“A Sociologia permite a consciência crítica, que permite a coragem para atuar. A gente se sente com maior poder de argumentação para resolver as coisas, para barganhar, para negociar, para tentar encontrar soluções humanas”.

É possível relacionar essas posições com duas diferentes concepções de acerca da Sociologia e da ciência em geral. Como foi pontuado no capítulo 2, Gibbons aponta a existência de dois modelos que fundamentam a produção do conhecimento nas sociedades contemporâneas. Haveria o Modo 1, tradicional, no qual, a ciência, com seus conceitos, descobertas, tecnologias, é produzida, sobretudo, na universidade, em conformidade com os interesses, dinâmica e critérios estabelecidos pelo cientista, a partir da lógica da ciência. E existiria o Modo 2, contemporâneo, no qual, a produção do conhecimento ocorre em diversas instituições (universidades, empresas, ONGs) e visa atender demandas e problemas colocados pelas práticas sociais.

Assim, para aqueles que visualizam prioritariamente, a Sociologia, a partir da perspectiva do Modo 1, como parece ser o caso dos sujeitos do Grupo I, ela será vista sob a ótica da universidade e será apresentada, provavelmente, como uma área de saber consolidada, *“a ciência da sociedade”*; como uma *“ciência”* definida pelo seu *“objeto”*; com *“todo um arcabouço teórico”*, e com *“conceitos que são mais ou menos estáveis, mais ou menos definidos”*.

“Aprendi na universidade que a Sociologia é a ciência da sociedade. Eu tenho um conceito clássico de ciência e em princípio não dar para abrir mão que ciência se define a partir de um objeto”.

“Ela traz em si, todo um arcabouço teórico. Ela vem através das suas teorias, através dos seus conhecimentos teóricos, através dos seus conceitos que são mais ou menos estáveis, mais ou menos definidos, analisar os fenômenos que ocorrem na sociedade”.

Por sua vez, para os sujeitos que percebem a Sociologia, sob a ótica do Modo 2, ela será concebida como uma ciência dinâmica, adaptável, produzida socialmente e aplicável na solução dos problemas sociais de uma época.

“Quando você tem uma teoria, você não tem uma teoria realizada por alguém sozinho. Ele vai levar o nome talvez. Karl Mar, na minha opinião, ele só copiou, organizou, ele tomou pra si algo que era muito maior que devia ser de muitos mais pessoas naquela época.”

“A Sociologia além de observar e explicar os fenômenos, ela consegue também dar solução. Olha você vive isso por isso. Na sua rua há um buraco, falta esgoto por você está desorganizado socialmente. Que tal fazer uma associação de moradores.”

“Quando existiu um movimento gay no Século Dezenove, ou um movimento ecológico? Marx, quando escreveu o capital não existia Carrefour, rede de bancos, etc.”

É importante ressaltar, em relação ao Grupo I, mesmo sendo seu posicionamento mais próximo de uma concepção tradicional de ciência não significa que ele desconsidere as condições sociais, os interesses econômicos e outros saberes que interferem na produção da Sociologia. Cabe lembrar que os sujeitos desse grupo admitem inclusive a existência de um conhecimento sociológico proveniente de outros lugares distintos da academia.

Contudo, em sala de aula, esses sujeitos enfatizam que *“não se pode deixar cair no espontaneísmo”*, transformando as aulas em *“conversa de boteco”* e muito menos, *“abrir mão do conceito clássico de ciência”*. Ou seja, não se pode abdicar do conhecimento sociológico sistematizado produzido na universidade. Um conhecimento, aliás, responsável por conferir aos sujeitos, em questão, o status de especialista, de sociólogo. Uma posição que inclusive antecede a condição de professor. Talvez, por isso, estes sujeitos enquanto professores se colocam em sala de aula, antes de tudo como representantes de uma ciência, a Sociologia.

“O aluno pode sim trazer alguma coisa, trazer algo que seja inovador, mas, penso que eu estou certo de que sou um portador do conhecimento e represento uma autoridade naquele conhecimento na sala de aula”.

Dessa forma, a afirmação de um modelo clássico de ciência e Sociologia, significa também, afirmação da identidade do referido grupo. Este grupo se reconhece e procura ser reconhecido como portador de um conhecimento especializado. Trata-se, portanto, de um grupo que está submetido mais às regras dos universos reificados do que às regras dos universos consensuais.

Os sujeitos do Grupo II, por sua vez, parecem mais livres em relação a tais normas. Em relação à Sociologia, não se colocam exatamente como especialistas. Assumem uma posição mais pragmática, na qual, parecem estar no papel de usuários dos conhecimentos provenientes daquela ciência.

Em diversos momentos do discurso, tais sujeitos ressaltam que lecionar Sociologia oportunizou obter conhecimentos importantes aplicados em diversos aspectos de suas vidas.

“A Sociologia teve uma utilidade na minha vida prática, eu criei coragem para enfrentar os fatos e os conflitos da minha vida. Aprendi que esses problemas não seriam resolvidos por magia ou encantamento”.

“A gente começa a analisar tudo, você está assistindo um jornal você está analisando. Esta assistindo a novela você está ali criticando a novela. A gente tem consciência de tudo que está acontecendo, sabe que nada acontece por acaso”.

“Eu me senti como cidadã. Ela coloca você de fato como cidadão, O grande feito da Sociologia é colocar que você é um cidadão que tem tais direitos, deveres. Você pode lutar por isso, aquilo”.

“A Sociologia serve com complemento para aquilo que em história é falado por alto. Ele explica de uma forma bem simples, a diferença entre capitalismo, socialismo e comunismo que os alunos não sabem. E às vezes, eu confundia. Ela serviu para aumentar os meus conhecimentos como professor”.

Em resumo, no campo pessoal, os professores usaram a Sociologia como uma ferramenta na solução de seus problemas, na ampliação de sua visão de mundo e no seu aperfeiçoamento profissional. Numa perspectiva semelhante, tais sujeitos, em sala de aula, vislumbram usar aquela ciência como uma ferramenta capaz de atender os interesses e necessidades de sua clientela. Por isso, no Plano Piloto/Arredores, a Sociologia pode contribuir na preparação para exames vestibulares. Já nas cidades satélites, ela pode servir, dentre outros papéis, como instrumento de organização dos alunos tendo em vista, a reivindicação de direitos relativos às questões como, moradia, saneamento básico, escola.

Em síntese, percebe-se portanto que os dois grupos privilegiam diferentes lugares e posições para visualizarem o mesmo objeto. O Grupo I privilegia um olhar de especialista para a Sociologia, um olhar a partir da academia. Por sua vez, os sujeitos do Grupo II olham para aquela ciência, como usuários, a partir das demandas postas em seu dia-a-dia e em seu local de trabalho.

Ressalta-se que não se trata de um usuário qualquer. A relação pragmática mantida por ele com o conhecimento sociológico nos faz lembrar a posição dos usuários avançados das novas tecnologias de informação, em especial, aquelas referentes à informática. Pontuou-se no capítulo 2 que tais usuários (consumidores, em geral, trabalhadores de escritórios, estudantes, técnicos) aprendem a utilizar essas tecnologias, aprendem a aperfeiçoá-las e por meio delas aprendem a comunicar suas experiências relativas a esse processo de aprendizagem. Nesse processo, eles se tornam usuários capazes de adaptar as referidas tecnologias aos interesses pessoais, às demandas de um cliente, às necessidades decorrentes da execução de uma tarefa na escola, no trabalho, em casa.

Quadro síntese – a ancoragem das diferenciações grupais

	GRUPO I	GRUPO II
Contribuição da Sociologia para formar o cidadão consciente	Instrumento de compreensão das relações sociais	Instrumento de melhoria das relações sociais
Concepção de Sociologia	Concepção clássica Modo de produção do conhecimento tradicional	Concepção contemporânea Novo Modo de produção do conhecimento
Posição relativa à Sociologia	Especialista Sociólogo	Usuário avançado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas anteriormente permitem algumas conclusões, ainda que parciais, tanto sobre as reformas educacionais brasileiras como sobre o ensino de Sociologia no Brasil.

Em primeiro lugar é oportuno notar que, no caso das reformas do Ensino Médio, elas estão relacionadas com as condições sociais e econômicas de uma época, inclusive têm nessas condições seus limites. Talvez, por isso, tantas reformas fracassaram como, por exemplo, aquelas feitas nas décadas de 10 e 20 do século passado. Reformas estas que objetivavam fornecer uma identidade e um caráter oficial ao ensino secundário.

Cabe lembrar que, naquele momento, a denominada escola secundária na verdade era basicamente cursada pelos filhos das elites. Esses grupos sociais viam aquela etapa de escolarização apenas como uma passagem rápida para o ensino superior; por isso, a oposição às propostas de oficialização e ao fim dos exames parcelares.

Ressalta-se que as reformas também estão condicionadas pelas disputas políticas e ideológicas entre os grupos intelectuais no interior do Estado. No período Vargas (1930/45), por exemplo, houve a reforma Francisco Campos baseada no ideário escolanovista (1931) e a reforma Capanema (1942) articulada ao pensamento católico conservador.

Enfim, em cada momento histórico constata-se a existência de diferentes projetos educacionais em disputa, bem como uma diferença entre o idealizado e o realizado.¹

Em segundo lugar, nota-se na história das reformas do Ensino Médio, uma alternância nos últimos cem anos, entre elementos de duas concepções pedagógicas: a clássica ou humanista e a científica ou pragmática. Dessa forma, ora tivemos propostas curriculares com base nos conteúdos tradicionais, ora

¹ SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo, Paz e Terra / Editora Universidade de São Paulo, 1984.

tivemos propostas fundamentadas nas inovações da ciência. É importante lembrar que a presença dessas concepções foi matizada pelo contexto histórico e intelectual da época de cada reforma.

Em terceiro lugar, constata-se as reformas do Ensino Médio, nas quais, esteve presente a Sociologia, tendo como fundamento uma concepção pragmática. Observa-se também os contextos históricos dessas reformas, décadas de 20, 30 e 90, sendo permeados por questões de natureza sociológica que geraram demandas relativas à Sociologia e à atuação dos cientistas sociais. Deste modo, nas reformas Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1931) e Paulo Renato (1998) o ensino daquela disciplina, de forma geral, é visto como uma oportunidade dos jovens se apropriarem de um instrumental teórico-prático importante no encaminhamento de soluções para os problemas sociais.

Verifica-se ainda que os professores de Sociologia, na década 30, tratavam aquela disciplina como um conjunto de conceitos gerais e lineares transmitidos de forma tradicional, com objetivo de ilustrar a formação do educando.

E os professores nestes primeiros anos do século XXI, o que pensam esses atores sobre a Sociologia no Ensino Médio? Sua visão estaria mais próxima ou mais distante da visão pragmática citada acima?

No caso dos docentes da rede pública do Distrito Federal, a análise empírica desenvolvida no capítulo 4 possibilitou observar - não obstante, a influência de variáveis como formação superior, local de trabalho, sexo, idade - a idéia da Sociologia como instrumento de formação para cidadania constituir um referencial comum aos docentes.

Observa-se, entretanto, que a partir desse referencial, tanto professores com formação em Ciências Sociais como professores com formação em outras áreas assumindo posições diferenciadas. Para o primeiro grupo, a Sociologia seria um instrumento de compreensão capaz de contribuir para formação do cidadão, na medida em que ela amplia a consciência do educando acerca dos fundamentos regentes das relações sociais. Para o segundo grupo, o conhecimento sociológico é instrumento de ação com possibilidade de contribuir

na educação para cidadania, ao instrumentalizar o educando com vistas a uma intervenção na realidade social.

Foi visto que essas diferenciações estão ancoradas em duas visões distintas acerca da produção do conhecimento. O primeiro grupo visualiza a ciência sociológica a partir de um modelo mais clássico, mais disciplinar, mais orientado pelos interesses e valores da academia. O segundo grupo percebe aquela ciência a partir de um modelo baseado na interdisciplinaridade, na diversidade institucional, na aplicabilidade do conhecimento e na participação de diversos atores sociais.

Nota-se que os sujeitos deste último grupo estariam tendencialmente mais receptivos às mudanças colocadas pela Reforma do Ensino Médio. Estas mudanças implicam em um trabalho pedagógico, no qual, a Sociologia, em conjunto com as outras disciplinas da área de Ciências Humanas, esteja voltada para o desenvolvimento de projetos coletivos, para a formação de competências gerais, para a solução dos problemas cotidianos dos alunos.

Por sua vez, os sujeitos com formação em Ciências Sociais tendem a se posicionar, no contexto dessas mudanças, antes de tudo, como representantes de um saber acadêmico a ser resguardado. Um saber, a partir do qual, construíram uma identidade, obtiveram o *status* de especialista e a condição de sociólogo. Situação que parece anteceder a própria situação de professor.

Porém, esta posição não implica necessariamente numa resistência à proposta curricular oficial para o ensino de Sociologia. Ela somente indica para os gestores dessa proposta que seus empreendimentos - encontros de coordenação pedagógica, cursos de atualização, produção de material didático – para obterem êxito, devem considerar a história, as condições e os elementos da formação acadêmica do grupo em questão. Afinal, como nos apontou Moscovici, em um contexto de transformações sociais, a tendência de qualquer grupo será buscar a preservação de sua identidade. Identidade a partir da qual, os indivíduos projetarão um futuro em comum.²

² MOSCOVICI, Serge. *Lo social en tiempos de transición / Diálogo con Serge Moscovici*. Caracas, Revista SIC, 1999. Entrevistadora Mireya Losada, Psicóloga, profesora de la UCV y Presidente de la Asociación Venezolana de Psicología Social (AVEPSO).

Assim, parece-nos que refletir sobre a formação do professor seja uma das tarefas fundamentais de todos aqueles interessados em consolidar o espaço da Sociologia no Ensino Médio. Nesta pesquisa, algumas questões relativas a esse tema foram apenas tangenciadas e outras nem sequer foram abordadas. Por isso, sugerimos outras investigações, onde estejam postas as seguintes questões: como se estrutura o campo da Sociologia no Brasil? Quais são os objetos em disputa? Como essas disputas influenciam na formação do estudante de Ciências Sociais?

Análises de pesquisadores como Roque Laraia³, Luz Madel⁴, Renato Lessa⁵, Antônio Luiz Paixão⁶, Luiz Antônio Santos⁷ no início da década de 90, indicam que uma das disputas giraria em torno justamente da formação do cientista social. Para alguns, a ênfase deveria ser na preparação para o mercado; para outros, na formação para a pesquisa e ainda haveria os defensores de uma formação centrada na teoria social.

Os autores concordam que estaria havendo, desde a década de 80, uma tendência para uma especialização precoce. De tal modo que estudantes, logo em seu primeiro semestre, são conduzidos a se identificarem como antropólogos, sociólogos e cientistas políticos. Nessa perspectiva, o objetivo do curso de Ciências Sociais consistiria em formar o pesquisador. Uma formação que nessa linha, entretanto, somente se completaria na pós-graduação. E assim, o bacharelado estaria se transformando apenas em um estágio preparatório para o mestrado.

Cabe questionar, como nesse contexto de preocupações internas voltadas para autoprodução do campo, para reprodução de quadros, são vistas, as

³ LARAIA, Roque. *O ensino das Ciências Sociais, hoje*. In: BOMENY, Helena e BIRMAN (org.) *As assim chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991.

⁴ MADEL, Luz. *O futuro do ensino das Ciências Sociais: por uma ética pedagógica*. In: BOMENY, Helena e BIRMAN (org.) *As assim chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991

⁵ LESSA, Renato. *O ensino de Ciências Sociais: uma conjectura pessoal*. In: BOMENY, Helena e BIRMAN (org.) *As assim chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991

⁶ PAIXÃO, Antônio Luiz. *Notas sobre ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas ontem e hoje*. In: BOMENY, Helena e BIRMAN (org.) *As assim chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991

⁷ SANTOS, Luiz Antônio. *Alguns dilemas da universidade brasileira e o ensino da Sociologia*. In: BOMENY, Helena e BIRMAN (org.) *As assim chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991.

demandas externas relacionadas com o mercado de trabalho, em especial, com a formação de professores?

De acordo com Laraia, há muito tempo, a licenciatura em Ciências Sociais teria sido posta em segundo plano. Para o autor, talvez, no atual contexto ocorra um agravamento dessa situação. A licenciatura estaria sendo concebida como a opção daqueles alunos sem vocação para a pesquisa e para o magistério superior.⁸

Mas, será que a crescente demanda por professores de Sociologia não irá contrabalançar essa tendência? Como foi visto essa disciplina está cada vez mais presente nos currículos de escolas públicas e privadas em vários lugares do país.

Será que essa maior presença da Sociologia nas escolas talvez não possa contribuir para que o próprio ensino dessa disciplina torne-se novamente objeto de reflexão e pesquisa dos cientistas sociais, como foi nas décadas de 30, 40 e 50?⁹

Será que alguns acontecimentos recentes - por exemplo, pesquisas em nível de mestrado sobre a história do ensino de Sociologia¹⁰ e a inclusão do tema “A reforma do ensino e o mercado profissional” no encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em 2001¹¹ - não seriam uma indicação de que essa problemática possa estar ocupando novamente um lugar nas reflexões acadêmicas?

Independente das respostas para os questionamentos acima, parece-nos que seja inadiável uma reformulação da licenciatura em Ciências Sociais. Anteriormente, constatou-se que os licenciados nessa área identificam-se primordialmente como especialistas e não como docentes. A condição de sociólogo antecede a condição de professor.

⁸ Idem nota 3, p. 60

⁹ GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50*. (Dissertação) Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1999. o autor demonstra como a questão da Sociologia na escola Secundária, nos anos 40 e 50, era um ponto importante na reflexão dos cientistas sociais, em especial, de Florestan Fernandes e Costa Pinto. Este último, inclusive, tratou desse tema em sua tese de livre docência.

¹⁰ MEUCCI, Simoni. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. (Dissertação) Campinas, UNICAMP, 2000. GUELFÍ, V. *A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: esquecimento*. (Dissertação) Curitiba, UFPR, 2001. Ver também nota 9.

¹¹ A SBS promoveu no período de 03 a 06 de setembro de 2001, em Fortaleza-CE, o X Congresso Brasileiro de Sociologia. Disponível em: www.sbs.org.br

Mas, o que se poderia esperar de um processo de formação, no qual, de modo geral, os alunos são apresentados para as disciplinas da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, nos semestres iniciais e para disciplinas pedagógicas, somente nos semestres posteriores? Um processo, no qual, eles aprendem inicialmente, as normas, valores e conhecimentos relativos a sua inserção social como sociólogo, ou como antropólogo, ou como cientista político. Ressalta-se que a essa aprendizagem se agrega e se subordina a formação pedagógica do professor de Sociologia.

Como nos mostra Luis Carlos de Menezes, um licenciando em matemática que aprende os conhecimentos dessa disciplina, com um “*professor de costas, enchendo o quadro de fórmulas*”, provavelmente, ensinará matemática da mesma forma.¹² De modo semelhante, um licenciando em Ciências Sociais que, aprende a teoria social desvinculada da pesquisa e da discussão metodológica, tenderá ensinar a Sociologia como um conjunto de conceitos abstratos. O que reduzirá a sala de aula ao espaço de transmissão do conhecimento sociológico pronto e acabado, da “*ciência feita*”, como diria Fernando de Azevedo.¹³

Para Luis Carlos de Menezes, a problemática da licenciatura não é somente uma questão de didática, mas sobretudo, de conteúdo. Faz-se necessário, na formação do professor, a aprendizagem de conteúdos práticos. Conforme o autor, além do aspecto pedagógico, essa mudança teria também um aspecto político: contribuir para a superação da ignorância técnica, um dos ingredientes da dependência tecnológica e cultural do país.¹⁴

Nesse sentido, em relação à licenciatura em Ciências Sociais, seria interessante que desde o primeiro semestre, ao abordar uma teoria, um método de pesquisa, um tema, os professores propusessem o debate em torno dos limites e das possibilidades de abordagem daquele conteúdo no Ensino Médio.

Uma outra sugestão seria que para cada disciplina ou conjunto de disciplinas houvesse um tempo destinado justamente para a verificação da

¹² MENEZES, Luis Carlos. *Formar professores: tarefa da universidade*. In: CATINI, Denice e outros (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986. p. 121

¹³ AZEVEDO, Fernando. *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de Sociologia geral*. São Paulo, Duas Cidades, 1973. introdução, p. 7

¹⁴ Idem nota 12.

aplicabilidade das abordagens propostas no interior de uma escola básica. Com isso, romper-se-ia com a sistemática do estágio ao final do curso. A prática de ensino permearia toda a graduação. Todos os professores seriam então responsáveis pela formação do licenciando.

Por fim, cabe lembrar que nos agradecimentos, o autor desta dissertação relatou um fato relacionado a sua prática pedagógica. Numa certa época, seus alunos o consideraram mais interessante como professor de História do que de Sociologia.

Considerando as conclusões anteriormente expostas, poder-se-ia dizer que ele em suas aulas de Sociologia, talvez tivesse seu olhar marcado pela condição de especialista. Um especialista demasiadamente preocupado em expor para os alunos sobre a importância da ciência sociológica, sobre seu método, sobre suas tradições, sobre suas origens, sobre como Marx e Durkheim os ajudariam a sair do senso comum.

Caso tivesse sido formado na perspectiva delineada acima, talvez, a mudança fosse somente de ponto de vista. Ele possivelmente olharia a partir dos questionamentos, dos problemas, das necessidades postas pelos alunos e perguntaria: de que modo, os conhecimentos e os métodos da Sociologia e das demais Ciências Sociais poderiam fazer frente a tais demandas?

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

1. Artigos, textos e livros

1. ALEXANDER, Jeffrey. **O novo movimento teórico**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais nº 4, vol.2.São Paulo, Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais, 1987. p. 19
2. _____. **A importância dos clássicos**. In: GIDDENS, Anthony e TURNER, Jonathan (org.) *Teoria social hoje*. São Paulo, UNESP, 1999. p. 59
3. COSTA, Wilse e ALMEIDA, Ângela. **A construção social do conceito de bom professor**. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB Editora, 1998.
4. ALMEIDA, Ângela. **A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos**. In: Ser Social: revista do programa de Pós-Graduação/Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social – v. 1 n.1 – jul/dez 2002.
5. ANDRADE, Maria Antônia. **A identidade como representação e a representação da identidade**. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB Editora, 1998
6. AZEVEDO, Fernando. **Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de Sociologia geral**. São Paulo, Duas Cidades, 1973.
7. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal, Lisboa, Edição 70, 1997.
8. BARBOSA, e GOMES, M. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. Educativa - Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999.
9. BACKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
10. BECK, Ulrich, e LASH, Scott. **Modernização reflexiva. Política, tradição, e estética na ordem social moderna**. São Paulo, UNESP, 1997
11. BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis, Vozes, 1986.
12. BOMENY, Helena e COSTA, Vanda, SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. São Paulo, Paz e Terra / Editora Universidade de São Paulo, 1984.
13. BONFIM, C e RODRIGUES, Simone. **O ensino de Sociologia nas escolas estaduais de Porto Alegre**. Rio Grande do Sul, FE/UFRG.

14. BUENO, Maria. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas, Papirus, 2001.
15. BUFFA, Éster. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
16. BRANDÃO, C. **Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na Sociologia da Educação**. MG/Caxambu, Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), 2000.
17. CARMEM e ANA. **A Sociologia no ensino médio**. Rio Grande do Sul, FE/UFRG.
18. CARTOLANO, Maria T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.
19. CARVALHO, Delgado de. **Didática das Ciências Sociais**. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1949.
20. CARVALHO, Lejeune. **Mercado de trabalho e Lei 6.888: ampliação e reformulação**. Porto Alegre, X Congresso Nacional de Sociólogos, 1996. mimeo.
21. _____. **Desenvolvimento da Sociologia no Brasil: história e perspectivas**. Piracicaba, UNIMEP, 1999.
22. CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. V.1. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
23. CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e sociedade no Brasil**. In: BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico nº 11 a nº 14 – ANPOCS: o que se deve ler em Ciências Sociais. São Paulo, Cortez, 1987.
24. _____. **A educação na Sociologia: um objeto rejeitado?** In: CADERNOS CEDES. Sociologia e Educação: diálogo ou ruptura. Campinas, CEDES/Papirus, 1992
25. _____. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Brasília, FLACSO (Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais). Seminário Nacional: “Tendências Atuais na Educação Profissional”, Julho/2000.
26. CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1991
27. DAROS, Maria e Nascimento, Carla e DANIEL, Leziany. **A Sociologia na formação dos professores catarinenses**. Caxambu, Encontro Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), 2000. Anais.

28. DOISE, Willem, CLÉMENTE, Alain e LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations Sociales et analyses des données**. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
29. CLÉMENTE, Alain, DOISE, Willem e LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales**. In: GUIMELLI, Christian (org.) Structures et transformations des représentations sociales. Paris, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.
30. DOISE, Willem. **Da Psicologia Social à Psicologia Societal**. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, Instituto de Psicologia, Jan-abr 2002, Vol. 18 n. 1.
31. _____. **Atitudes e representações sociais**. In: JODELET, Denise (org.) Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.
32. DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **“Habitus” e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas**. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia, AB Editora, 1998.
33. DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo, Melhoramentos, 1965.
34. DURKHEIM, Emile. **Formas elementares da vida religiosa**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
35. FERNANDES, Florestan. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira**. In: *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- _____. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis, Vozes, 1980.
36. FRIGOTTO, Guadêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: GENTIL e SILVA (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994. Campinas, Papirus, 1994.
37. FONTOURA, Amaral. **Introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro, Globo, 1947.
38. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo, Moraes, 1984.
39. GIBBONS, Michael. **The new production of knowledge: the dynamics of science contemporary societies**. London, Sage, 1994.
40. GIDDENS, Anthony. **Conseqüências da modernidade**. São Paulo, UNESP, 1991
41. _____. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo, UNESP, 1993.
42. _____. *The Director’s Home Page* - London School of Economics and Political Science: www.Lse.ac.uk/Giddens.

43. GIGLIO, Adriano. ***A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50***. RJ, Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1999.
44. GUIMARÃES, Elizabeth. ***A Sociologia e o Ensino de 2º grau***. In: Boletim da Coordenação do curso de História. Uberlândia, UFU, 1990.
45. _____. ***A Sociologia no vestibular e mini curso de sociologia para o ensino médio: experiências da Universidade Federal de Uberlândia***. Uberlândia, UFU, 1999.
46. GUEDES, Terezinha e IVANQUI, Ivan. ***Aspecto da seleção de variáveis na análise de correspondência***. Maringá, Universidade Estadual de Maringá / Departamento de Estatística, 1999. mimeo
47. GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. ***História da Educação***. Coleção Magistério –2º Grau. São Paulo, Cortez, 1990. 2ª edição revista.
48. GOMBY, Rosemary. ***A disciplina Sociologia no ensino médio e a sua contribuição para a formação da cidadania***. In: BERBEL, Neusi. *Metodologia da problematização*. Londrina, UEL, 1998.
49. IANNI, Octávio. ***Sociologia e sociedade no Brasil***. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
50. IBÁÑEZ, Tomás. ***Ideologias de la vida cotidiana***. Barcelona, Sendai, 1988
51. IMAGE. ALCESTE: ***um software de análise de dados textuais***. <http://www.image.cict.fr/alceste.html>.
52. KRUEGER, R. ***Focus Groups: a practical guide for applied research***. USA, Sage, 1994.
53. KUENZER, Acácia. ***O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito***. In: Educação & Sociedade. Campinas, CEDES nº 70 p. 15-39, abril, 2000.
54. LARAIA, Roque. ***O ensino das Ciências Sociais, hoje***. In: BOMENY, Helena e BIRMAN(org.) *As assim chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991.
55. LEÃO, Carneiro. ***Panorama Sociológico do Brasil***. Rio de Janeiro, INEP, 1958.
56. LEITE, Lúcia. ***A Pedagogia de Projetos em questão***. Belo Horizonte, Secretaria de Educação, 1995.
57. LESSA, Renato. ***O ensino de Ciências Sociais: uma conjectura pessoal***. In: BOMENY, Helena e BIRMAN (org.) *As assim chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991

58. MACIEL, Maria ***Tendências das Ciências Sociais no Brasil: do autoritarismo à redemocratização***. Série Sociológica nº 60. Brasília, UnB/SOL, 1986.
59. MADEL, Luz. ***O futuro do ensino das Ciências Sociais: por uma ética pedagógica***. In: BOMENY, Helena e BIRMAN (org.) *As assim chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991
60. MAGALHAES, V. ***Quali surgiu como arma de propaganda***. SP, Folha de São Paulo, 28/06/98.
61. MARTINS, Ângela. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação do documento***. Campinas, Universidade de Campinas, 2000. mimeo
62. MELLO, Guiomar. ***Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio***. São Paulo, Cortez Editora, 1993.
63. _____. ***As novas diretrizes para o ensino médio***. In: Coleção CIEE nº 17 São Paulo, Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), 1998.
64. MEKSENAS, Paulo. ***Sociologia***. Coleção Magistério. São Paulo, Cortez, 1994.
65. MENEZES, Luis Carlos. ***Formar professores: tarefa da universidade***. In: CATINI, Denice e outros (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986
66. MERTON, Robert. ***Sociologia: teoria e estrutura***. São Paulo, Mestre Jou, 1970.
67. MEUCCI, Simoni. ***A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos***. Campinas, UNICAMP, 2000. Dissertação de mestrado.
68. MINAYO, M. ***O Conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica***. In: GUARESCHI E JOVCHELOVITH (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 1994.
69. MOLINER, Pascal. ***Les conditions d'émergence d'une représentation sociale***. In: MOLINER, P. *Images et représentations sociales*. Grenoble, PUG, 1996. p. 33-48 . Capítulo traduzido por Ângela Maria de Oliveira Almeida , com a colaboração de Adriana Giavoni, Diana Lúcia Moura Pinho e Patrícia Cristiane Gomes da Costa. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
70. MORAES, Amaury. ***Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio?*** São Paulo, FE/USP, 1998.
71. MOSCOVICI, Serge. ***La Psychanalyse, son image et son public: étude sur représentation sociale de la psychanalyse***. Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

72. _____. **On social representations**. In: J. P. Forgas (ed.) *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press. pp 181-209
73. _____. **A era das representações sociais**. In: *L'Études des representations sociales*. Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1986 – 334-80 – Trad. Maria Helena Fávero – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
74. _____. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro, Imago, 1990.
- _____. **A melhor maneira de se provar o pudim ainda é comendo**. In 2ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais. Rio de Janeiro, 01/09/94.
75. _____. **Lo social en tiempos de transición / Diálogo con Serge Moscovici**. Caracas, Revista SIC, 1999. Entrevistadora Mireya Losada, Psicóloga, profesora de la UCV y Presidente de la Asociación Venezolana de Psicología Social (AVEPSO).
76. NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material escolar, 1976.
77. PAIXÃO, Antônio Luiz. **Notas sobre ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas ontem e hoje**. In: BOMENY, Helena e BIRMAN (org.) *As assim chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991
78. PILETTI, Nelson. **Fernando de Azevedo**. In: BRITO, Jader, FÁVERO, Maria de Lourdes. *Dicionário de Educadores no Brasil*. Rio de Janeiro, UFRJ, Brasília, MEC/INEP, 1999
79. PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde da escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.
80. _____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
81. PINHEIRO, Maria. **Educação, Constituições e Constituinte**. In: Sociedade e Estado. Brasília, UnB/Departamento de Sociologia, 1986.
82. RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à Sociologia brasileira**. Rio de Janeiro, Editorial ANDES Limitada, 1957.
83. RIBEIRO, Aldry. **Alceste: análise quantitativa de dados textuais**. Brasília, UNB/Instituto de Psicologia – Laboratório de Psicologia Escolar, 1999.
84. ROCHA, Marlos. **Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945)**. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.

85. REIS, Adriane. **Representações Sociais dos professores sobre a criança problemática**. Brasília, UnB/Instituto de Psicologia, 2000. (dissertação)
86. ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, Vozes, 1987.
87. SÁ, Celso. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. IN: M. J. Spink (org.) **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo, Brasiliense, 1993.
88. _____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1998.
89. SAFADE, Vladimir. **Quem tem medo da Filosofia e da Sociologia?** Brasília, Correio Braziliense, 21/10/2001. Caderno Livre Pensar.
90. SANCHO, Juana Maria. **É possível aprender com a experiência?** In: LINHARES, Célia (Org.) **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo, Cortez Editora, 2001.
91. SANTOS, Luiz Antônio. **Alguns dilemas da universidade brasileira e o ensino da Sociologia**. In: BOMENY, Helena e BIRMAN (org.) **As assim chamadas Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, UERJ; Relume Dumará, 1991.
92. SANTOS, Maria de Fátima. **Representação social e identidade**. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, AB Editora, 1998.
93. SAVIANNI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, Associados, 1997.
94. _____. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In: MENDES, Durmeval. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.
95. SESI / FNUAP – **Empresa & família - qualidade de vida. Relatório da pesquisa qualitativa - grupos focais**. Natal, SESI, 1997.
96. SESI / MINISTÉRIO DA SAÚDE. **DST/AIDS no local de trabalho: uma abordagem a partir de grupos focais**. Brasília, Ministério da Saúde, 1998.
97. SILVA, Geraldo. **A educação secundária**. São Paulo, Editora Nacional, 1969.
98. SILVA, Graziela. **Sociologia e Educação: um debate teórico e empírico sobre modernidade**. Petrópolis, Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), 2000.

99. SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO). **Avaliação da proposta curricular implementada pelo GDF**. Folha do professor. Brasília, SINPRO, nº 93, jul, 2000. Encarte.
100. SOBRAL, Fernanda. **Educação para a competitividade ou para a cidadania social**. In: São Paulo em Perspectiva: São Paulo, Fundação SEADE, 2000. Vol. 14/Nº 1.
101. TEIXEIRA, Cristina. **A representação da função da escola: o que dizem os professores**. Brasília, UnB/Departamento de Sociologia, 1989. (dissertação)
102. TOMAZI, Nelson. **Sociologia da Educação**. São Paulo, Atual, 1997.
103. WARDE, Miriam Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo, Cortez, 1977.
104. WILLEMS, Emilio. **Observações críticas acerca do ensino de Sociologia**. In: CARVALHO, Delgado. Didática das Ciências Sociais. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1949.
105. VIEIRA, José. **Representações dos conceitos de educação e função da social do professor no cotidiano da escola normal: a contribuição dos fundamentos da educação**. Brasília, UnB/Faculdade de Educação, 1994. (dissertação)
106. ZAVALLONI, Marisa. **L'identité psychosociale, um concep à la recherche d'une science**. In: MOSCOVICI, Serge. (orgs.) *Introduction à la psychologie sociale*. Paris, Librairie Larousse, 1973.

2. Legislação referente às reformas educacionais e ao ensino de Sociologia

1. Brasil. **Decreto nº 981 – De 08/11/1890: aprova o regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal** - Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. Reforma Benjamim Constant: introduz pela primeira vez a Sociologia na educação secundária.

2. Brasil. **Decreto nº 16.782-A – De 13/01/1925: estabelece o concurso para difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o ensino superior e dá outras providências.** - Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. Reforma Rocha Vaz/João Luis Alves: introduz novamente a Sociologia no Ensino Secundário.

3. Brasil. **Decreto nº 18.564 – De 15/01/1929: altera a seriação do curso do ensino secundário no Colégio Pedro II** - Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. A Sociologia passa a ser ofertada no 6º ano.

4. Brasil. **Decreto nº 19980 – De 18/04/1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. Reforma Francisco Campos: cria os cursos complementares, nos quais, a Sociologia está presente.

5. Brasil. **Decreto nº 21.241 – De 04/04/1932: consolida as disposições sobre o ensino secundário.** Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. Reforma Francisco Campos: consolida os cursos complementares, nos quais, a Sociologia está presente.

6. Brasil. **Decreto-Lei nº 4.244 – De 09/04/1942 - Lei Orgânica do ensino secundário.** Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. Reforma Capanema: cria o curso ginásial, o curso clássico e o curso científico. A Sociologia é retirada dos currículos tornando-se apenas um conteúdo de Filosofia.

7. Brasil. **Lei nº 4.024 – De 20/12/1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. Mantém a estrutura da Reforma Capanema: ginásial, clássico, científico, sem a Sociologia.

8. Brasil. **Lei nº 5.692 – De 11/08/1971: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º grau.** Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. Mantém a estrutura da Reforma Capanema ao criar o 2º Grau profissionalizante.

9. Brasil. **Lei nº 7.044 -- De 18/10/1982: altera a Lei 5.692/71 nos artigos referentes a profissionalização.** Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. Torna no 2º grau optativo a profissionalização. Abre espaço para a Sociologia constar na parte diversificada do currículo.
10. Brasil. **Resolução 6 – De 26/11/86 –CFE: e 20/12/1961: Reformula o núcleo comum para os currículos de Ensino de 1º e 2º graus..** Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. Recomenda no núcleo comum do currículo do 2º Grau, a disciplina Filosofia.
11. Brasil. **Lei nº 9.394 -- De 20/12/1996: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Biblioteca da Câmara dos Deputados, 2001. Art. 36 refere-se aos conhecimentos de Sociologia e Filosofia como necessários para a formação da cidadania.
12. Brasil. **Resolução 03 – De 01/07/1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, Ministério da Educação, 1998. Os estudos de Sociologia, Filosofia, História e Sociologia constituem a área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias.
13. Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, Ministério da Educação, 1999. Para cada uma das disciplinas das três áreas são sugeridos conhecimentos e competências, inclusive para a Sociologia.

ANEXO 1

CLASSES RELATIVAS AO CAMPO COMUM DAS REPRESENTAÇÕES
PALAVRAS SELECIONADAS

Classes Palavras	Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4	
	%	X2	%	X2	%	X2	%	X2
aplicada	100.00	9.67						
aula	72.73	11.41						
como	59.04	18.49						
ciência	68,00	20,84						
controle	90.91	13.03						
conceitos	65,34	14,25						
domínio	100.00	8.04						
fazer	75.76	20.93						
mudanças	100.00	11.31						
pesquisa	91.67	30.31						
pura	100.00	8.04						
produção	80,00	11,98						
reforma	100.00	9.67						
técnicas	84.62	11.98						
tecnologias	66.10	22.10						
uso	100.00	16.29						
agente			100.00	14.19				
achei			80.00	9.82				
ajudar			66.67	10,62				
capacidade			100.00	21.40				
cidadão			83.33	13.22				
consciente			100.00	14.19				
ensino			76.92	23.38				
indivíduo			53.33	8.79				
médio			87.50	20.21				
questão			46.15	14.46				
sentido			66.67	17.91				
teorias			54.55	9,82				
visão			60.00	12.95				
vejo			87.50	20.21				
verdade			83.33	13.22				
atitudes					83.33	13.22		
consciência					83.33	13.22		
crítica					84.62	30.41		
desigualdade					100.00	10.62		
época					85.71	16.69		
maior					100.00	14.19		
minha					63.64	23.25		
mostrar					66.67	10.58		
onde					66.67	14.21		
papel					71.43	10.03		
permite					71.43	10.03		
política					50,72	13,22		
pessoa					51.52	18.01		

ANEXO 2

CLASSES RELATIVAS AOS PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS
PALAVRAS SELECIONADAS

Classes Palavras	Classe 1		Classe 2		Classe 3	
	%	X2	%	X2	%	X2
acredito	100.00	4.33				
alguém	100.00	4.33				
conflito	100.00	4.33				
consciência	100.00	5.46				
gente	80.65	16.00				
humana	100.00	7.74				
maior	100.00	8.75				
Marx	87.50	5.10				
menino	100.00	4.33				
nada	100.00	7.74				
papel	100.00	5.46				
perceber	72.73	8.75				
poder	100.00	4.33				
teoria	100.00	7.74				
tudo	100.00	15.01				
academia			100.00	15.31		
analisar			80.00	14.94		
assuntos			100.00	31.25		
cidadão			100.00	20.55		
conhecimento			44.44	11.36		
debates			80.00	14.94		
filosofia			66.67	14,94		
historia			45.45	12,36		
livros			100.00	15.31		
piloto			100.00	15.31		
plano			100.00	15.31		
produzido			80.00	14.94		
professor			75.00	20.70		
servir			100.00	15.31		
sociologia			36.73	21.10		
visão			81.82	36.28		
através					100.00	7.74
aula					90.00	14.48
coloca					85.71	8.45
conceitos					85.71	17.77
dezenove					100.00	9.75
durkheim					85.71	8.45
fatos					80.00	9.72
fenômenos					100.00	7.74
grupos					100.00	7.74
pratica					70.00	11.35
século					100.00	9.75
tecnologias					76.19	18.59
valores					100.00	13.84

ANEXO 3

CLASSES RELATIVAS AOS PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
PALAVRAS SELECIONADAS

Classes Palavras	Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4	
	%	X2	%	X2	%	X2	%	X2
através	80.00	32.31						
ciência	38.57	16.00						
conceitos	50.00	13.05						
conhecimento	45.00	10.73						
dar	60.00	16.70						
estudo	66.67	12.66						
homem	66.67	12.66						
objeto	60.00	16.70						
particularmente	66.67	12.66						
penso	50.00	8.60						
social	38.57	15.25						
tenho	50.00	8.60						
tentativa	66.67	12.66						
teórico	50.00	13.05						
ação			100.00	12.69				
ajuda			100.00	7.13				
atitudes			100.00	8.96				
cidadãos			54.82	10.81				
compreender			100.00	7.13				
dele			100.00	12.69				
efetiva			100.00	8.96				
Indivíduo			66.67	11,37				
instrumento			100.00	8,96				
jeito			100.00	8.96				
poder			62.50	11.37				
realidade			73.33	9.60				
relações			100.00	10.81				
saber			90.91	14.98				
sociais			90.00	13.09				
acredito					88.89	12.21		
argumentada					80.00	4.63		
aluno					53.57	5.14		
construção					75.00	5.14		
construída					100.00	9.63		
discurso					100.00	5.71		
médio					88.89	12.21		
ensino					83.33	13.34		
greve					100.00	5.71		
interpretação					100.00	5.71		
momento					100.00	15.68		
opinião					75.00	5.71		

ANEXO 4

CLASSES RELATIVAS AOS DOCUMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Classes Palavras	Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4	
	%	X2	%	X2	%	X2	%	X2
autonomia	80.00	16.86						
acao	43.75	11.10						
coletiva	80.00	16.86						
construcao	50.00	14.26						
etica	83.33	22.46						
grupos	50.00	12.10						
identidade	85.71	58.32						
individuo	52.38	25.27						
igualdade	100.00	28.84						
perspectiva	55.56	12.02						
pessoa	100.00	28.84						
produtivo	66.67	12.83						
responsabilidade	66.67	12.83						
sensibilidade	100.00	17.14						
solidaria	100.00	17.14						
transformacao	71.43	17.95						
aplicacao			80.00	15.05				
apontam			100.00	15.46				
ciencias			37.50	12.10				
comunicacao			54.55	12.24				
gestao			100.00	26.01				
equipes			100.00	26.01				
humana+			38.46	10.42				
informacoes			100.00	20.71				
moderna			100.00	15.46				
organizacao			62.50	26.66				
planejamento			100.00	15.46				
producao			50.00	8.59				
recursos			71.43	15.92				
tecnologia			72.41	76.25				
trabalho			54.55	25.86				
uso			100.00	36.76				
area					58.82	13.55		
basica					83.33	26.38		
brasil					100.00	24.44		
conhecer					100.00	10.28		
curriculares					70.00	13.23		
educacao					82.35	37.06		
ensino					91.30	68.39		
especifica+					100.00	13.77		
estudos					57.14	15.52		
geografia					100.00	24.44		
historia					57.14	9.99		
humanidades					83.33	12.82		
medio					94.44	57.09		

ANEXO 5

ROTEIRO DE DISCUSSÃO NOS GRUPOS FOCAIS

I – Observações preliminares: o presente roteiro seguirá orientações contidas no projeto de pesquisa. A discussão sobre o tema ciência e Sociologia terá três momentos: um primeiro com uma dinâmica de apresentação e associações livres sobre o tema, um segundo momento em torno dos tópicos e questões e um terceiro momento de síntese

II – roteiro de discussão

1.0 Apresentação

- 2.1 Apresentação dos participantes
- 2.2 Solicitar que cada participante escreva as três primeiras palavras que vier a mente quando pensa no significado da ciência.
- 2.3 Solicitar que cada participante escreva as três primeiras palavras que vier a mente quando pensam no significado da Sociologia.

2.0 Discussão

2.1 Aplicabilidade da Sociologia

- 2.1.1 Quais os autores, disciplinas, correntes sociológicas contribuíram na sua formação superior para a constituição desse papel da Sociologia na sua vida?
- 2.1.2 Para vocês, no geral, para que serve o conhecimento sociológico?
- 2.1.3 Para que serviria esse conhecimento na formação dos alunos?
- 2.1.4 Como se produz o conhecimento sociológico?

2.2 Aplicabilidade da Ciência

- 2.2.1 Quais outros conhecimentos foram e são importantes na sua vida?
- 2.2.2 Para que serve a ciência?
- 2.2.3 Para que serviria o conhecimento científico na vida dos alunos?
- 2.2.4 Como se produz esse conhecimento?

3.0 Síntese

- 3.1 Sociologia: para vocês, dentre as palavras citadas, quais as três refletem melhor as opiniões do grupo?
- 3.2 Ciência: para vocês, dentre as palavras citadas, quais as três sintetizam melhor as opiniões do grupo?