

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Condições e perspectivas epistemológicas

"O conhecimento sociológico espirala dentro e fora do universo da vida social, reconstruindo tanto esse universo como a si mesmo como uma parte integral deste processo." Anthony Giddens

Mário Bispo dos Santos

Texto produzido, sob orientação da professora Fernanda Sobral, na disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade do programa de Pós Graduação do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

Mário Bispo dos Santos é mestrando em Sociologia pela UnB e professor de Sociologia na Secretaria de Educação do DF

INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 80, parlamentares, estudantes, professores, entidades da sociedade civil vêm lutando para que a Sociologia seja incluída como disciplina nos currículos do Ensino Médio, dada a sua importância na formação da cidadania.

Finalmente, agora, ao término da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação, estabelecem que os conceitos, procedimentos e atitudes provenientes da Geografia, História, Filosofia e da Sociologia devem constituir a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Tendo em vista a concretização das diretrizes e parâmetros citados, algumas unidades da federação efetivaram reformas curriculares que incluem a Sociologia como disciplina obrigatória.

Com certeza, tais modificações vêm ao encontro das reivindicações de todos aqueles que lutam pelo ensino da Sociologia. No caso do DF, a Sociologia deixa de ser uma disciplina constante da parte diversificada do currículo, com carga de 2 (duas) horas semanais no 3º ano, para se tornar uma disciplina obrigatória nos três anos, com carga de 2 (duas) horas semanais.

Salientamos, entretanto, que não tem sido fácil o processo de efetivação da Sociologia no Ensino Médio. No caso Rede Pública do DF, os professores de Sociologia, têm enfrentado dificuldades de toda ordem:

- **administrativas:** número excessivo de turmas, em geral, 16 turmas por 40h de jornada, o que por um lado, dificulta a realização de atividades criativas, o acompanhamento dos alunos e uma avaliação diagnóstica e por outro lado, gera desgaste físico e mental.
- **Políticas:** a resistência de professores e alunos, capitaneada pelo Sindicato dos Professores, em função da diminuição da carga horária de outras disciplinas.
- **Pedagógicas:** domínio precário dos conceitos básicos das ciências sociais e dos conceitos da própria reforma curricular tais como, tecnologia,

competência e habilidade, interdisciplinaridade, contextualização, trabalho projetos.

Do nosso ponto de vista, existe uma compreensão clara de que Universidade pode contribuir de diversas formas para a superação dessas dificuldades. Em primeiro lugar, ela pode participar da melhoria da qualificação dos professores de Sociologia, promovendo cursos de atualização e revitalizando o currículo da licenciatura em Ciências Sociais em virtude da Reforma do Ensino Médio. Em segundo lugar, a Universidade pode incentivar estudos e pesquisas, em nível de graduação e pós-graduação sobre o próprio ensino de Sociologia.

Nesse sentido, pretende-se com esse trabalho trazer elementos para uma melhor compreensão sobre as questões relativas às condições epistemológicas em que se desenvolve o trabalho do professor de Sociologia.

Somente para fins expositivos, a análise das referidas condições epistemológicas estará dividida em duas partes. Uma primeira parte, na qual, se aborda as questões relacionadas mais às condições internas/cognitivas ou didático-epistemológicas, isto é, questões de ordem microssociológicas relacionadas à organização da escola, ao tratamento dos conteúdos, à aplicação de métodos de ensino, aos processos de avaliação e especialmente, questões relacionadas às representações sociais de ciência, de conhecimento escolar e de Sociologia no interior da escola. E uma segunda parte, na qual, se faz a análise das questões ligadas mais às condições externas/macroestruturais de caráter sócio-epistemológica, ou seja, questões de ordem macrossociológicas relacionadas às mudanças no mundo do trabalho, à implementação de políticas educacionais e em especial, as questões relacionadas ao modo de produzir e distribuir conhecimento nas sociedades contemporâneas que podem afetar as representações sociais dos professores.

2.0 CONDIÇÕES INTERNAS DE CARÁTER DIDÁTICO-EPISTEMOLÓGICO

O trabalho do professor de Sociologia tem como referência os documentos curriculares oficiais, por isso, iniciaremos nossa análise a partir das disposições colocadas para o ensino de Sociologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Tendo em vista a preocupação com o domínio de tecnologias, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCNEM (MEC, 1999, p.85) propõem que a Sociologia, em conjunto com a Ciência Política e a Antropologia, permita ao educando desenvolver as seguintes competências e habilidades

Representação e comunicação

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a "visão de mundo" e o "horizonte de expectativas", nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.

- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.

A idéia central é que o domínio dessas competências permitirá ao educando **investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar** os fatos relacionados à **vida social**, e assim, instrumentalizá-lo para que possa decodificar a complexidade da realidade social.

Tanto nos PCNEM, como no Currículo da Educação Básica do DF, ressalta-se que as citadas competências e habilidades devem ser trabalhadas por meio de projetos de investigação, oficinas de aprendizagem, programas de estudos, tendo como ponto de partida os princípios conceituais e metodológicos desenvolvidos pela Sociologia Compreensiva, pela Sociologia Funcionalista e pela Sociologia Crítica. Cabe entretanto observar que

“Ao se tomar os três grandes paradigmas fundantes do campo de conhecimento sociológico – Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim –, discutem-se as questões centrais que foram abordadas, bem como os parâmetros teóricos e metodológicos que permeiam tais modelos de explicação da realidade. No entanto, 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.” (MEC, 1999, p.72)

A proposta, portanto, ao enfatizar a formação de competências, aponta para a superação de uma certa tradição escolar na transmissão dos conteúdos das ciências. Tais conteúdos deixam de ser fins para se tornarem meios de formação do educando.

A questão que se coloca é a seguinte: em que condições epistemológicas e pedagógicas essa proposta está sendo implementada, ou seja,

- Como os professores concebem o conhecimento escolar?

Como concebem a Sociologia? Como uma ciência com um conjunto pronto e acabado de conceitos e teorias? Como uma ciência em interação reflexiva com a realidade? Como um instrumental prático de intervenção na realidade, para organiza-la, controlá-la, modificá-la? Como um discurso sobre o real?

- A partir da compreensão que os profissionais têm da Sociologia, como desenvolvem seu trabalho?

- Para os professores, há diferença significativa entre os conteúdos e métodos de ensino utilizados no curso de Ciências Sociais na Universidade e os conteúdos e métodos que eles utilizam no Ensino Médio.

Para melhor situarmos essas questões, vamos pensá-las a partir do terreno epistemológico que se desenvolve a prática pedagógica. Na análise a seguir, será utilizada uma tipologia com base nos estudos dos professores Fernando Becker e Lúcia Helena Alvarez Leite, como também, nas observações do autor deste texto, enquanto professor e coordenador de atividades referentes ao ensino de Sociologia na Rede Pública do DF. Ressalta-se que essa tipologia deve ser encarada de um ponto de vista weberiano, isto é, um instrumento de medida que não pode ser confundido com o real.

De modo geral, a prática dos professores expressa as seguintes concepções epistemológicas:

- **Concepção cientificista.**

A maioria dos professores desenvolve suas atividades com base na convicção epistemológica de que o conhecimento escolar é constituído estritamente pelos conteúdos acumulados e sistematizados pelas ciências. Nessa perspectiva, cabe aos professores, guardiões desse conhecimento pronto e acabado, transmiti-lo aos desprovidos do saber científico, os alunos.

Essa concepção epistemológica tem implicações éticas visto que o detentor dos conteúdos científicos, também, é posto como detentor da verdade e portanto da capacidade de decidir e julgar soberanamente sobre todas as questões pedagógicas: horários, enturmação, aprovação e reprovação dos alunos, etc.

A concepção cientificista, também tem implicações na estrutura temporal da escola. Numa estrutura escolar fundamentada no processo de transmissão dos conteúdos, o tempo de aprendizagem é fragmentado e linear. Assim, um conteúdo **A** precede um conteúdo **B**, que por sua vez precede um **C**. O primeiro bimestre precede o segundo, a terceira série precede a quarta e assim por diante.

Nessa organização, o tempo é dividido em dias letivos, bimestres, semestres, séries, etc, de acordo com as necessidades de estruturação dos conteúdos e não de acordo com as necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Como conseqüência dessa temporalidade etapista, aqueles que não dominarem os conteúdos nos prazos estabelecidos deveram repetir o processo.

No ensino de Sociologia, a concepção cientificista manifesta-se sob a forma de duas tendências. Uma tendência, na qual, os professores organizam suas atividades baseadas na transmissão de conceitos como: classes, interação social, cultura, estratificação social, mobilidade social, etc. E outra tendência, na qual, os professores preocupam-se em transmitir os fundamentos das principais correntes teóricas: funcionalismo, marxismo, etc.

Temos também na prática dos professores de Sociologia tentativas de articulação dessas duas tendências, como por exemplo, exposição acerca da compreensão dos teóricos clássicos sobre os processos de mudança social ou a discussão da relação indivíduo e sociedade a partir dos conceitos de fato social em Durkheim, ação social em Weber e classe social em Marx.

Em qualquer das tendências, a lógica etapista sempre está vertebrando o processo pedagógico. Na abordagem conceitual, por exemplo, primeiro aborda-se o conceito de agrupamento social, depois, os tipos de agrupamentos, os processos de mobilidade social em cada um deles, etc. Na abordagem teórica, primeiro, discute-se contexto histórico de surgimento da corrente teórica, principais sociólogos, questões fundamentais, interlocutores, etc.

Ressalta-se que no ensino de Sociologia, na perspectiva cientificista, os instrumentos metodológicos construídos pelas correntes teóricas dificilmente são citados e quase nunca são exercitados. Assim, os alunos recebem informações sobre os conceitos de solidariedade em Durkheim e classe, grupo de status e grupos de poder em Weber, todavia, raramente recebem informações sistemáticas acerca do instrumental que esses estudiosos utilizaram na construção desses conceitos.

Enfim, na perspectiva cientificista, a ênfase não é na forma como a Sociologia se constrói, mas sim, no que a Sociologia construiu, ou seja, a **Sociologia feita**. Em outras palavras, a preocupação não está centrada no processo de produção sociológica, mas sim, no resultado dessa produção.

- **Concepção espontaneísta**

Um grupo de professores, em reação ao caráter autoritário, conteudista e excludente da concepção anterior, procura desenvolver atividades pedagógicas, nas quais, o centro do processo não é o professor, mas o aluno. Acreditam que os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do aluno devam constituir os conteúdos do conhecimento escolar.

Essa perspectiva epistemológica também tem desdobramentos éticos e organizativos. Como são os alunos os portadores do conhecimento, cabe a eles definirem as normas de organização da sala de aula, os princípios de convivência social, os temas que serão estudados, os métodos de avaliação e os ritmos de aprendizagem.

Na prática dos professores de Sociologia, o espontaneísmo é comum. Os professores costumam organizar as atividades do bimestre em torno dos interesses dos alunos. As temáticas são escolhidas basicamente em duas fontes. Uma primeira fonte é o cotidiano dos alunos e suas problemáticas: uso de drogas, gravidez na adolescência, relações familiares, violência, etc. Outra fonte é constituída pelas temáticas hoje em discussão na Antropologia e na Sociologia que interessam aos alunos: diferenças de gênero e orientação sexual, diversidade cultural, diferenças raciais, religiosidade, etc.

Os alunos utilizam como material de pesquisa dessas temáticas principalmente: jornais, revistas e vídeos. Secundariamente realizam entrevistas e pesquisam em livros e artigos científicos das Ciências Sociais. As informações coletadas são expostas em seminários e feiras.

Ressalta-se que na visão espontaneísta, o ensino de Sociologia enfatiza a pesquisa e assim, ainda que precariamente procura possibilitar ao aluno a apropriação do instrumental metodológico desenvolvido nas Ciências Sociais. Todavia, trata-se de uma apropriação totalmente descontextualizada visto que não propicia ao educando um estudo dos princípios filosóficos e sociológicos que fundamentaram a elaboração dos instrumentos de pesquisa.

- **Concepção globalizante**

A professora Lúcia Leite (1997.p.5) afirma que as duas concepções expostas, aparentemente diferentes, têm algo em comum:

“Uma visão dicotômica do que seja conhecimento escolar, acabando por fragmentar um processo que não pode ser fragmentado. O que para os professores tem sido visto como dois aspectos dicotômicos, na verdade, constitui-se em um único processo, global e complexo, com várias dimensões.”

Numa perspectiva globalizante, os conteúdos científicos e os conteúdos postos pelos alunos estão articulados num mesmo processo pedagógico e assim constituem o conhecimento escolar. Não há como descartar o conhecimento científico visto que ele não é fruto do acaso, mas sim, da própria ação do homem no processo de transformação de sua realidade. Nem tão pouco há como negar os interesses e proposições dos alunos, pois, sem eles, desaparece a possibilidade de uma escola atraente e criativa.

Uma parcela, ainda pequena de professores, tem procurado desenvolver atividades dentro dessa visão epistemológica, principalmente, por meio de projetos de trabalhos. Os projetos são desenvolvidos a partir de questões significativas para a turma que podem ser sugeridas pelos alunos, pelos professores ou pela própria conjuntura social. As questões postas no projeto geram necessidades que farão com que os alunos se defrontem com os conhecimentos científicos como instrumentos culturais para entendimento da realidade e não como conceitos abstratos desprovidos de significação.

Essa visão do processo de produção do conhecimento na escola, como as duas anteriores, também tem implicações éticas e organizativas. Assim, o **planejamento** das atividades é construído pelo professor e pelos alunos com base em algumas questões:

- O que já sabemos acerca da questão que pretendemos investigar?
- O que queremos saber?
- Como faremos para buscar as respostas para nossas perguntas?
- Quando faremos?

No **desenvolvimento** do projeto, temos atividades desenvolvidas pelos alunos como, entrevistas, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e atividades organizadas pelo professor, como por exemplo, a organização de módulos de aprendizagem com a função de aprofundar e sistematizar alguns conteúdos relevantes para o projeto.

No processo de **síntese**, alunos e professores sistematizam os conceitos, valores, competências e procedimentos desenvolvidos, identificam

questões novas passíveis de serem abordadas em novos projetos, avaliam o processo e fazem encaminhamentos.

No ensino de Sociologia, alguns professores têm ensaiado o trabalho com projetos. Geralmente, os projetos têm como detonadores temas relativos aos problemas colocados pela realidade sócio-econômica brasileira, por exemplo, a relação desemprego e criminalidade numa dada cidade.

No desenvolvimento de um projeto como esse, os alunos buscarão dados na delegacia, na administração, no noticiário e em outras fontes que informem melhor acerca da questão. O professor por sua vez, buscará construir um módulo de aprendizagem que aprofunde e sistematize o conceito de criminalidade com base nas teorias e pesquisas produzidas pela Sociologia.

O trabalho com projetos, no ensino de Sociologia, enfrenta dentre outras, duas dificuldades. A primeira relacionada à participação dos professores de outras disciplinas. Geralmente, os projetos geram necessidades de aprendizagem que demandam uma resposta interdisciplinar, todavia, vivemos ainda, no ensino médio, em um ambiente disciplinar e compartimentalizado.

A outra dificuldade está relacionada à utilização dos conteúdos da Sociologia. Os conteúdos trabalhados no processo de instrumentalização estão fundamentalmente relacionados aos conceitos e teorias sociológicas. Assim, os alunos não utilizam os instrumentos metodológicos fornecidos pelas Ciências Sociais que contribuiriam tanto no momento de planejamento, como no momento de pesquisa em si. Como consequência, os alunos, em muitos trabalhos, tratam as questões de forma superficial e os dados de forma assistemática.

No projeto citado sobre a relação desemprego e criminalidade, caso os alunos tivessem em mente, por exemplo, as orientações de Durkheim quanto ao tratamento dos fatos sociais, o princípio de causalidade weberiano e as categorias abstrato e concreto, mediato e imediato marxistas, certamente, teríamos um trabalho mais sistemático na formação de procedimentos e atitudes

Enfim a consolidação do trabalho com projetos em Sociologia requer uma ampliação do entendimento do que seja conteúdo sociológico.

3.0 CONDIÇÕES EXTERNAS DE CARÁTER SÓCIO-EPISTEMOLÓGICO

Inicialmente é importante lembrar que o professor de sociologia está atuando com uma disciplina que foi estabelecida no currículo do Ensino Médio, a partir de uma reforma curricular que reflete a mudança de uma concepção do papel social da educação centrada na cidadania, hegemônica na década de 80, para uma educação centrada na competitividade. (Sobral, 1999)

Mudança essa que está relacionada às transformações no mundo do trabalho e na forma de produção e apropriação do conhecimento. Esta foram desencadeadas nas últimas décadas e também têm implicações na forma de produção do conhecimento sociológico.

A seguir, serão estudadas essas mudanças e suas implicações para educação e para a Sociologia com base nas contribuições de Gibbons, Giddens, Castells e outros.

3.1 A EMERGÊNCIA DE UM MODO REFLEXIVO DE PRODUÇÃO E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

No capítulo dedicado ao novo Ensino Médio nos Parâmetros Curriculares Nacionais 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” (MEC, 1999, p.14)

Conforme o documento, tais mudanças decorrem da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual, o conhecimento tem um lugar central nos processos de desenvolvimento econômico, organização do trabalho e das relações sociais.

Ainda conforme o documento, na sociedade dos anos 90, o crescimento do volume de informações em consequência das novas tecnologias coloca como parâmetro para a formação dos 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.”**

Assim, a Reforma do Ensino Médio, bem como, a reforma da Educação Profissional estão postas como mecanismos de inserção competitiva do país na nova ordem sócio-econômica mundial fundada numa nova forma de produzir e distribuir conhecimento.

Conforme Castells no livro “A Sociedade em Rede”, essa nova forma de produção e apropriação do conhecimento tem seu surgimento relacionado à reestruturação capitalista empreendida nos anos 80 como resposta à crise econômica decorrente do esgotamento do modelo keynesiano de crescimento desencadeada nos anos 70. Para compreendermos essa mudança, é necessário termos em mente algumas categorias utilizadas por Castells, no livro citado, no que se refere a sua análise da produção capitalista.

Para Castells (1999, p.34), as sociedades têm sua organização e dinâmica estruturadas por relações historicamente determinadas de poder, experiência e produção. Com base em categorias marxistas, Castells define produção como um processo, no qual, os homens transformam a matéria (natureza, a natureza modificada pelo homem, a natureza produzida pelo homem e a própria natureza humana) em um produto, em parte consumido e em parte acumulado para investimentos determinados socialmente. A relação entre os homens e a natureza envolve o uso de meios de produção com base em energia, conhecimentos e informação. Para o autor, a tecnologia é justamente, a forma específica dessa relação.

De acordo com Castells, as regras relativas à apropriação, distribuição e uso do excedente constituem modos de produção que, por sua vez, definem relações sociais de produção, determinando a existência de classes num certo contexto histórico. No século XX temos dois modos de produção:

- **o capitalismo**, modo de produção definido pela separação entre produtores e meios de produção em função da propriedade privada; o que possibilita aos capitalistas determinarem os princípios de apropriação do excedente. Esse modo de produção busca a maximização de lucros, ou seja, o aumento do excedente acumulado pelos proprietários dos meios de produção.

- **o estatismo**, modo de produção definido pelo controle estatal do excedente, portanto, um controle externo à esfera econômica exercido pelos detentores do poder estatal. Tal modo de produção objetiva ou objetivava a maximização do poder, ou seja, via aumento da capacidade militar e ideológica do aparato burocrático buscava impor seus objetivos sobre parcelas cada vez maiores de indivíduos.

Na perspectiva teórica desenvolvida por Castells, o modo de produção, portanto, determina a forma de apropriação e uso do excedente. O nível do excedente por sua vez é determinado pelo grau de produtividade. O nível de produtividade está relacionado ao modo de desenvolvimento da produção que nada mais é do que os procedimentos técnicos utilizados pelos trabalhadores, utilização de meios de produção; com aplicação de energia e conhecimento para transformarem matéria em produto. O modo de desenvolvimento é estabelecido pelo elemento incrementador da produtividade. O autor cita três modos de desenvolvimento:

- **o agrário**, cuja incrementação da produtividade deriva do aumento da quantidade de trabalhadores e de terras cultiváveis.

- **o industrial**, no qual o aumento da produtividade depende da introdução de novas fontes de energia e da descentralização do uso de energia nos processos de produção e circulação.

- **o informacional**, cuja fonte de produtividade encontra-se na tecnologia de geração de conhecimento, de processamento de informação e de comunicação de símbolos.

Ressalta-se que o industrialismo era o modo de desenvolvimento sobre o qual surgiu e se desenvolveu o capitalismo e o estatismo. Todavia, esse modo de desenvolvimento, na década de 70, esgotou sua capacidade de possibilitar incrementos de produtividade e em consequência tivemos o desencadeamento de crises, tanto no modo de produção capitalista como no estatista. As reformas econômicas iniciadas nos anos 80, em países organizados sob os dois modos de produção buscavam justamente o estabelecimento de mudanças na base técnica da produção.

Para Castells, a Perestroyka estatista falhou devido, entre outros fatores, às limitações políticas do regime soviético e a Perestroyka capitalista obteve êxito no sentido de aumentar a produtividade. A reestruturação capitalista teve como metas: aprofundar a lógica capitalista de busca de lucros nas relações capital/trabalho, aumentar a produtividade do trabalho, globalizar a produção, circulação e mercados e direcionar o apoio estatal para ganhos de produtividade e competitividade das economias nacionais. Tais reformas somente tiveram êxito porque houve uma mudança na base técnica da produção capitalista de um modelo industrial para um modelo informacional de desenvolvimento.

O autor esclarece que a centralidade dessa mudança não reside 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.

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.

O campo de produção de programas de computador está repleto de exemplos do processo descrito acima. Usuários avançados constantemente sugerem para as empresas algumas medidas tendo em vista a superação das falhas de segurança e aperfeiçoamento de seus programas. Outros usuários trabalham no melhoramento de programas com códigos de fonte abertos, como exemplo, o sistema operacional Linux. Outros criam programas que contribuem para o desenvolvimento do próprio processamento de informações, como por exemplo, programas de comunicação instantânea como o ICQ, navegadores, players, etc.

Conforme Castells, as tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores tornam-se a mesma pessoa. Segue-se uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura e a sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (as forças produtivas). Tais mudanças trazem uma nova relação entre o homem e máquinas visto que

“... pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo... Assim, os computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana. O que pensamos e como pensamos é expresso em bens, serviços, produção material e intelectual, sejam alimentos, moradia, sistemas de transporte, saúde e educação” (1999, p.51).

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.

Como vimos, 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 que ele é fundamental na melhoria de competitividade. Em função dessa demanda vemos surgir o que Michael Gibbons e colaboradores (1994) 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.

- **Diversidade e flexibilidade institucional.** No modo tradicional, o conhecimento tem como espaço de produção a universidade. No novo modo de produção, nós temos conhecimento sendo produzido em diversos lugares: academia, empresas, ONG's, centros de pesquisa e nos próprios locais de trabalho. Muitas vezes, temos 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 demandas 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.

As visões de Castells e Gibbons sobre a questão da informação na sociedade contemporânea aproximam-se da visão de Giddens, ainda que o primeiros autores enfatizem as dimensões material e organizacional da produção do conhecimento e o segundo enfatize a dimensão sociológica de sua apropriação.

Para Giddens, nas sociedades modernas, o conhecimento científico consolidado em sistemas especializados (as práticas dos chamados profissionais, a especialização objetivada em máquinas e mecanismos monetários, etc) possibilita que os sujeitos estejam constantemente examinando suas práticas sociais.

Um exemplo dado pelo autor (1993, p.39) é relativo às práticas sexuais. Ele cita relatórios de pesquisas, como o relatório Kinsey, que quando foram divulgados provocaram debates, novas investigações e mais debates que se tornaram parte de um domínio público amplo e que serviram para modificar opiniões de leigos sobre as próprias práticas, envolvimentos e preferências sexuais. Assim, tais pesquisas contribuíram para acelerar a reflexividade das práticas sexuais habituais e cotidianas

Um outro exemplo (1993, p.42) está relacionado à reflexividade do corpo acelerada pela invenção da dieta. A dieta está ligada a uma ciência: a Nutrição. Ela situa a responsabilidade pelo desenvolvimento e a aparência diretamente nas mãos do seu proprietário. 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, influenciado e construído, por um número imenso de livros de culinária, tratados médicos populares, guias nutricionais.

Dessa forma, enquanto Castells e Gibbons ressaltam o processo reflexivo de produção do conhecimento; Giddens resalta a sociedade reflexiva onde o conhecimento tem papel fundamental.

Pode-se inferir que são dois lados de uma mesma situação. De um lado, nós temos sujeitos (trabalhadores, técnicos, pesquisadores, usuários) que ao utilizarem as tecnologias de informação produzem e renovam informações que contribuem para modificar essas tecnologias e do outro lado, informações constantemente renovadas e veiculadas por também renovadas tecnologias que alcançam e transformam indivíduos nos mais diversos lugares e grupos sociais.

Como vimos, a emergência desse modo de produção e apropriação reflexiva 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.

No Brasil, desde do início da década de 90, há um esforço dos governos e empresários 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 trabalho

Conforme Frigotto (1994, p.61), nesse contexto, conceitos pontes foram criados e outro 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, etc.*

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.

Interessante notar como esses conceitos tornam-se cada vez mais hegemônicos nos discursos sobre os processos de formação do trabalhador embasando a idéia de educação para competitividade no momento atual.

Assim, nós vemos jornais de grande circulação produzirem cadernos que trazem informações que objetivam contribuir para a empregabilidade do leitor. Nesses cadernos geralmente temos testes que medem a criatividade, adaptabilidade, liderança, etc., modelos para a elaboração de currículos e

cartas, dicas de cursos, orientações para entrevista, análises das perspectivas do mercado de trabalho.

Percebe-se também, a presença crescente desses conceitos nos cursos de qualificação profissional. Aqui no DF, o Projeto Saber, no período de 1995-98, tinha uma proposta padrão para os diversos cursos, na qual, os alunos deveriam se apropriar de habilidades gerais, habilidades específicas e habilidades de gestão. Tais habilidades eram trabalhadas no estudo de temas como: princípios e técnicas comportamentais, entrevista, currículo, relações interpessoais no trabalho, administração do tempo, qualidade no atendimento, qualidade total e **qualidade do empresário de sucesso** (*grifos nossos*)

Os conceitos citados fundamentam também o discurso do empresariado em defesa de reformas na educação. Todos os dias, assistimos empresários e seus representantes, por meio de artigos, reportagens, programas de TV, afirmarem que a inserção competitiva do Brasil no mercado mundial depende de mudanças relativas à qualidade e à gestão da educação básica e profissional.

É nesse contexto de reestruturação capitalista, ressignificação de conceitos e discursos em favor da educação que se desencadeou a partir de 1997, uma reforma do ensino médio e 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.

Portanto, a Sociologia é inserida novamente no currículo do ensino médio, em um contexto de educação com ênfase na competitividade, no qual, essa ciência, em conjunto com Antropologia e Política, deve contribuir com suas tecnologias para que o educando desenvolva competências e habilidades relacionadas por exemplo, aos processos de gestão e planejamento do trabalho.

Há, então, uma concepção epistemológica bastante definida acerca do conhecimento sociológico que deve ser trabalhado na educação básica média: a Sociologia como tecnologia. A seguir, essa concepção será analisada e criticada, a partir da visão de Giddens sobre o papel da Sociologia, no contexto das sociedades contemporâneas marcadas pela alta reflexividade do conhecimento.

3.2 A SOCIOLOGIA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO REFLEXIVO

Nossa análise terá como ponto de partida a justificativa dada pelos mentores da Reforma do Ensino Médio para a associação das Ciências Humanas com suas tecnologias, visto que tradicionalmente nos currículos, tal associação somente era feita com as Ciências da Natureza.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a presença das tecnologias na área de Ciências Humanas é justificada pela compreensão ampla da tecnologia como produto e processo, assim como, pela distinção entre as

“tecnologias **duras** 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 e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos". (1999, p.22-23)

Ainda, como justificativa para inserção das tecnologias na área de Ciências Humanas, os PCNEM apontam que a essa área cabe:

"Construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto à vivência cotidiana dos homens. Inclui-se aqui o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e os impactos causados pelas tecnologias sobre os homens, a exemplo do tempo fugido ou eternamente presente, em decorrência da aceleração do fluxo de informações." (1999, p.23)

Tendo em vista essa visão das tecnologias nas ciências Humanas, o Parecer 15/98 (MEC, 1999, p.168) estabelece que os conceitos, procedimentos, técnicas e valores provenientes da Geografia, Filosofia, História e Sociologia, disciplinas constitutivas da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada, com o objetivo de contribuir para que o educando desenvolva as seguintes competências e habilidades:

- "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 associa-las aos problemas que se propõem resolver".
- "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"

A compreensão descrita acima contraria a percepção que a maioria das pessoas tem, arraigada no senso comum, de que tecnologia é necessariamente um conhecimento concretizado em artefatos como computadores, motores, televisores, etc. Certamente essa visão comum presente também nas mentes dos educadores dificulta a implantação da reforma.

A professora Juana Sancho da Universidade de Barcelona, em entrevista ao Jornal do Brasil (1999), denuncia que na realidade mais que senso comum, essa visão está impregnada de uma ideologia, na qual, o conceito de tecnologia é sobreposto pelo conceito de tecnologia de informações, isto é, um conjunto de aparatos, artefatos ou produtos (computadores, redes telemáticas, internet, televisão) para produzir, receber, tratar e transmitir informação.

Para a professora, em primeiro lugar, tal situação dificulta a problematização e discussão dos fundamentos políticos e éticos de tecnologias que de fato têm mais influência sobre a vida das pessoas, como as tecnologias organizativas (o taylorismo, o fordismo, o toyotismo), sistemas políticos e econômicos, sistemas organizativos de escolas, empresas, hospitais etc, as tecnologias simbólicas (criação e utilização de signos e símbolos) e as biotecnologias (bioengenharia, manipulação genética de animais e plantas).

Em segundo lugar, hierarquiza os conhecimentos e reforça uma divisão de poder, trabalho e riqueza, na qual, certas formas de saber, valores e visões de mundo são priorizadas em detrimento de outras. Desconsidera portanto, que qualquer tecnologia, seja ela artefactual, simbólica, organizativa ou biotecnológica, surge em um determinado contexto para tentar resolver um problema que se coloca para um cientista em seu laboratório, numa empresa em seu departamento de pesquisa e desenvolvimento, numa indústria de guerra ou um profissional no seu trabalho cotidiano. Desconsidera enfim que qualquer indivíduo é produtor e consumidor de tecnologia, de conhecimento em ação.

Enfim, para Sancho é uma concepção que ao reduzir a tecnologia à dimensão material encobre as relações entre saber e poder, tanto no âmbito das políticas econômicas e sociais como no âmbito do cotidiano das pessoas no trabalho, na escola, no hospital, etc. Assim, desse ponto de vista, a associação entre as Ciências Humanas e suas Tecnologias pode significar, em tese, um avanço na crítica à ideologia descrita acima.

Postas as possibilidades e as dificuldades quanto compreensão do estatuto das tecnologias das Ciências Humanas, uma questão mais específica nos é colocada: quais são as possibilidades e limites epistemológicos da Sociologia como uma tecnologia? Dito de outro forma, existe conhecimento produzido na Sociologia que tenha alguma aplicabilidade?

Cabe notar que esses questionamentos acerca da praticidade da Sociologia, não são somente feitos por pesquisadores e epistemólogos. Assim temos, os alunos no Ensino Médio que freqüentemente perguntam para que estudam Sociologia? Os amigos e parentes dos graduandos em Ciências Sociais que os interrogam: por que a escolha desse curso? O que o sociólogo faz de prático?

Interessante ressaltar que os ouvintes de Anthony Giddens na BBC de Londres, constantemente lhe questionam: ***a Sociologia pode nos ajudar nas nossas decisões diárias ou ela é somente uma teoria interessante?***

Giddens (1999) responde que a Sociologia é um assunto com implicações práticas importantes para nossa vida visto que ela 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 conseqüências 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 dela mesma 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.

Inclusive para Giddens, em concordância com Sancho, as Ciências Sociais no mundo moderno têm mais influência na vida cotidiana das pessoas do que as Ciências da Natureza, visto que a revisão constante das práticas sociais com base no conhecimento sobre essas práticas, hoje, faz parte da dinâmica e estrutura das relações sociais.

Um exemplo dado pelo autor (1991, p.47) é relativo aos conceitos da Economia como capital, investimento, mercados e indústria que fazem parte da vida econômica moderna. O cidadão não precisa dominar esses conceitos, mas todos que utilizam uma conta bancária demonstram um conhecimento implícito e prático destas noções. Para o autor, estes e outros conceitos das ciências sociais constituem ativamente o que é comportamento e informam as razões pelas quais ele é empreendido.

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.” (1991, p.49)

Conforme Lash (1999), de fato para Giddens, a Sociologia é o 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, a Sociologia de fato reestrutura reflexivamente seu objeto, o sujeito social, que aprende assim, a pensar sociologicamente.

Giddens adverte, entretanto, que um maior conhecimento sobre a vida social não significa um maior controle sobre a mesma, como ocorre na relação

Ciências Naturais e natureza. Para o autor isto aconteceria se a vida social fosse separada do conhecimento ou se esse conhecimento pudesse ser filtrado nas razões para a ação social, produzindo passo a passo aumentos na racionalidade.

Percebe-se, portanto, na perspectiva epistemológica do autor, uma crítica a uma certa visão instrumentalista da Sociologia como conhecimento aplicado, tendo como modelo as tecnologias das Ciências da natureza. Para Giddens (1991, p.23), tal visão está amparada nas teorias clássicas. Numa primeira versão, o conhecimento sociológico mantém uma relação instrumental com o mundo social de tal forma que pode ser aplicado de uma maneira tecnológica para intervir na vida social. Numa segunda versão, a marxista, as descobertas das Ciências Sociais são importantes no processo de se fazer a História, desde que não sejam aplicadas a objetos inertes, mas filtradas pelo auto-entendimento dos agentes sociais. Trata-se, para o autor, de uma visão mais sofisticada do que a primeira, todavia, sua visão de reflexividade é demasiada simples visto que a relação entre a Sociologia e seu objeto deve ser entendida numa hermenêutica dupla, na qual,

“O conhecimento sociológico espirala dentro e fora do universo da vida social, reconstruindo tanto esse universo, como a si mesmo, como uma parte integral deste processo.” (1991, p.:24)

Para o autor, (1991,p.59), o processo de aplicação do conhecimento sociológico diferencia-se do processo das Ciências da Natureza pela sua reflexividade hermenêutica e por mais três fatores:

1. **Poder diferencial.** A apropriação do conhecimento não ocorre de maneira homogênea, mas é com frequência diferencialmente disponível para aqueles em posição de poder.
2. **O papel dos valores.** As mudanças na perspectiva derivadas de *inputs* de conhecimento têm uma relação móvel com as mudanças nas orientações de valores.
3. **O impacto das conseqüências não pretendidas.** O conhecimento sobre a vida social transcende as intenções daqueles que o aplicam para fins transformativos.

Na perspectiva epistemológica de Giddens, portanto, a Sociologia não desenvolve conhecimento acumulativo da mesma maneira que as Ciências Naturais. Não há então, acumulação de conhecimento de um lado, e controle crescente do desenvolvimento social do outro. Para o autor, a questão fundamental que não foi percebida pelos teóricos clássicos da Sociologia é a seguinte:

“Não é que não exista um mundo social estável a ser conhecido, mas, é que o conhecimento deste mundo contribui para seu caráter instável ou mutável.” (1991, p.51)

Assim, a elaboração teórica de Giddens acerca do papel da Sociologia na modernidade contribui em muito para o entendimento das possibilidades e condições epistemológicas de um conhecimento sociológico aplicado no ensino

médio que não seja meramente instrumental e mecânico. A compreensão da aplicabilidade do conhecimento como um processo de apropriação reflexiva nos coloca a viabilidade de uma Sociologia interessante para os alunos, na medida em que permita a análise de seus projetos de construção do "eu" e ao mesmo tempo, fundamenta o exame e a mudança das práticas sociais nas quais estão envolvidos.

Parece-nos que essa visão torna a Sociologia mais atraente para o público em geral. Conforme Lash (1997,p.144) a aplicabilidade imediata empírica é a virtude das teorias da modernidade tanto de Giddens como as de Beck. Para ele, o que tais teorias representam o desenvolvimento do que é conhecido na Alemanha como uma *zeitdiagnostische Soziologie*. Dois livros de Beck, *Risk Society* e *Das ganz normale* estão entre os livros de Ciência Social mais vendidos na história da Europa continental, inclusive lidos pelo público leigo. Conforme Lash, isto aconteceu porque Beck se referiu ao quanto a mudança social, em suas linhas mais amplas, era também a mudança das vidas cotidianas.

Quanto a Giddens, de acordo com Lash (p.145), anteriormente suas obras eram lidas para aprender sobre sua teoria social, seus conceitos de distanciamento tempo-espaco, a teoria da estruturação. Agora, em virtude de estar com uma obra mais acessível, as pessoas estão lendo seus livros para saberem sobre confiança, risco, relacionamentos, a crise da modernidade, o papel dos sistemas especialistas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, busquei subsídios teóricos para compreender as condições epistemológicas internas e externas sob as quais estão sendo implementadas as reformas curriculares brasileiras que têm como um dos seus desdobramentos a volta da Sociologia ao Ensino Médio.

Tendo em vista esse objetivo, procurei me isentar de fazer comentários críticos acerca das próprias reformas. Por isso, nesse momento, gostaria de fazer alguns comentários acerca do caráter ideológico das propostas de reforma educacional em curso

Um dos argumentos do Ministério da Educação (1999, p.14) em favor da reformas seria que elas visam atender os novos contextos gerados pelas mudanças decorrentes da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual, o conhecimento tem um lugar central nos processos de desenvolvimento econômico, organização do trabalho e das relações sociais.

Tanto essas reformas como outras pelas quais passam o país (privatização, desregulamentação das atividades produtivas, reforma administrativa, flexibilização das relações trabalhistas) são colocadas, freqüentemente como decorrências **naturais** das mudanças citadas acima. Assim, não haveria outras alternativas e portanto, as críticas não procederiam. Nesse sentido, as críticas são provenientes justamente daqueles que não compreenderam ou não aceitaram o processo de globalização.

Conforme Castells, os processos de reestruturação como resposta à crise do modelo de acumulação industrial tiveram várias formas e intensidades em função das condições políticas e ideológicas de cada país. Assim tivemos o

caso da União Soviética, onde os limites políticos não permitiram a reestruturação proposta por Gorbachov. O caso americano no qual, o keynesianismo bélico de Reagan aprofundou o déficit público. E os países do terceiro mundo, nos quais, as políticas de reestruturação foram marcadas por processos de transição política.

Enfim, as reformas não são fenômenos naturais, mas sim resultam de opções políticas que dependem da correlação de forças entre os grupos e classes que disputam o poder. Estas correlações por sua vez, estão relacionadas à capacidade desses grupos de tornarem seus discursos hegemônicos.

No caso brasileiro, o discurso da naturalização e inevitabilidade das reformas constrói a idéia de que a mudança na educação é consensual e portanto, universal visto que atende aos interesses de todas as classes sociais. Nessa perspectiva, a defesa da melhoria da educação básica feitas por homens de negócios, entidades empresarias, meios de comunicação expressa em artigos, reportagens, campanhas publicitárias significa que, nesse momento, não só os setores populares estão envolvidos com essa questão.

Situação diferente de épocas anteriores, nas quais, o empresariado estava preocupado somente em ter um trabalhador preparado para executar tarefas parcelares, formados em programas de socialização e qualificação como aqueles oferecidos, em tempos não muito remotos, pelo sistema S (SENAC, SENAI, SESI, SESC). Esse tipo de trabalhador, obediente e adestrado, hoje seria, um entrave para a melhoria da qualidade e da produtividade das empresas.

Nesse sentido, os empresários e governo estão juntos com os movimentos sociais na defesa de bandeiras como: "toda criança na escola", "democratização e autonomia das escolas" e "valorização do magistério". Assim, nesse contexto, é tarefas de "todos" criar alternativas que acabem com a defasagem idade-série no ensino fundamental, reformar o ensino médio e a educação profissional, expandir o acesso ao ensino superior, etc.

Um outro aspecto da ideologia das reformas é individualizar as soluções para os problemas sociais. Dessa, forma o desemprego é um problema do trabalhador que não se adaptou ao perfil exigido pelo nova forma de organização do trabalho, ou seja, ele não possui criatividade, visão de conjunto, capacidade de liderança, de abstração, domínio de conhecimentos científicos que fundamentam a produção.

Então cabe ao trabalhador, individualmente, buscar uma melhoria da sua qualificação e assim aumentar sua capacidade de encontrar empregos, isto é, sua empregabilidade, visto que, hoje, não há mais postos fixos e definitivos no mercado de trabalho.

Na linha desse discurso, o desemprego não parece ter nenhuma relação com as políticas públicas desenvolvidas. Ao contrário, o governo com as privatizações e abertura econômica têm aumentado a entrada de recursos externos no país que a médio prazo significarão um montante maior de investimentos na produção e, conseqüentemente, um maior número de empregos.

O governo tem também priorizado, por meio de reformas e investimentos, a educação. A melhoria da qualidade da educação é fator

preponderante na solução do desemprego visto que esse têm como causa principal a formação profissional precária do trabalhador brasileiro.

Trata-se, portanto de um discurso liberal que naturaliza as relações sociais, individualiza as questões sociais e enfatiza a educação como promotora da competitividade. Ressalta-se que é um discurso contraditório, pois, propõe uma educação que forme trabalhadores criativos, críticos, participativos e ao mesmo tempo, adaptados, dóceis e submissos à lógica da empresa.

Talvez seja esse caráter contraditório, o espaço de luta, no qual, os movimentos sociais devam buscar meios para que as reformas tenham um caráter mais avançado do que o atual. Não podemos nos esquecer de que as reformas em curso estão fundamentadas em princípios pedagógicos, como interdisciplinaridade, contextualização, utilização de múltiplas tecnologias, trabalho com projetos que estão presentes em diversas propostas de cunho progressista em curso no país vimos.

Hoje mais do que nunca é importante uma visão dialética do papel da educação. A professora Juana Sancho sintetiza bem esse papel:

“A melhor educação para um jovem em formação, como indivíduo e como profissional, deve ser integral. Ou seja, atender às dimensões intelectuais, emocionais e corporais. Uma educação que possibilite realizar juízos reflexivos e desenvolver habilidades de pesquisa, que capacite para alcançar a auto-realização e possibilite encontrar o que se é realmente; que permita a comunicação, a criatividade, o saber resolver problemas e trabalhar em equipe. Uma educação que também leve à utilização das novas tecnologias, mas exercendo uma cidadania responsável, com auto-satisfação, tendo consciência de seus direitos e deveres e disposição para o trabalho. Ou seja, alguém que não obedeça cegamente a ninguém nem a nada. Mais que um tecnocrata radical, a educação deve formar um cidadão radical.” (1999)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

TEORIAS SOCIOLÓGICAS

- **CASTELLS**, M. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura.*

vol1. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1999.

- **GIBBONS**, M. *The new production of knowledge: the dynamics of science in contemporary societies.* London, Sage, 1994.

- **GIDDENS**, A. *Conseqüências da modernidade.* São Paulo, UNESP, 1991.

- ----- *A transformação da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas.* São Paulo, UNESP, 1993.

- -----, *The Director's Home Page - London School of Economics and Political Science*:
www.ise.ac.uk/Giddens.meet.htm, 1999
- **LASH, S** e outros *Modernização reflexiva. Política, tradição, e estética na ordem social moderna*. São Paulo, UNESP, 1997.

LITERATURA EDUCACIONAL

- **BACKER, F.** *A epistemologia do professor*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- **FRIGOTTO, G.** *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa Democrática*. In: **GENTIL e SILVA** (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- **LEITE, L.** *A Pedagogia de Projetos em questão*. In: Reflexões sobre a prática Pedagógica na Escola Plural 1: Projetos de Trabalho. Belo Horizonte, Secretaria de Educação de Educação, 1995.
- **MELLO, G.N.** *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação*. In Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais – Vol 1 – Ministério da Educação, 1999.
- **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** – *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, MEC, 1999 – Ciências Humanas e suas Tecnologias V.4
- **SANCHO, J.** *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- -----, *Lição para usar tecnologia*. Rio de Janeiro, Jornal do Brasil, 1999. Entrevista.
- **SOBRAL, F.** *Educação para a competitividade ou para a cidadania social?* Brasília, UnB, 2000. (mimeo)
- **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF.** *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília, FEDF/SE, 1999.
- **SECRETARIA DE TRABALHO DO DF.** *Projeto Saber: manual técnico*. Brasília, GDF, 1997.