

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

***...E COM A PALAVRA : OS ALUNOS  
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA  
DO DISTRITO FEDERAL SOBRE A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO***

**Erlando da Silva Rêses**

**Brasília-DF**

**Março de 2004**

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

***...E COM A PALAVRA : OS ALUNOS***  
***ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA  
DO DISTRITO FEDERAL SOBRE A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO***

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Autor: Erlando da Silva Rêses

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Antônia da Fonseca Sobral – Presidente  
(Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília)

**BANCA EXAMINADORA:**

Professora Doutora Fernanda Antônia da Fonseca Sobral – Presidente  
(Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília)  
Professora Doutora Ângela Maria de Oliveira Almeida – Membro  
Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília  
Professora Doutora Christiane Girard Ferreira Nunes- Membro  
(Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília)  
Professor Doutor Brasilmar Ferreira Nunes – Suplente  
(Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília)

## **ABSTRACT**

Sociology is not a compulsory subject in the national scope, but in Distrito Federal it has been part of the curriculum of the three years of high school since 2000, as a consequence of the High School Reform implemented by the national government in 1998. Both the official documents of this reform and the text of the Sociology curriculum of Distrito Federal postulate that the subject must be noticed as a dynamic knowledge, as well as flexible and practical, which prepares the pupils for the entire exercise of their citizenship.

But what do the students think? What is their perception about the Sociology role in their background? With the intent to investigate those questions, we studied 79 citizens who live in different cities and social realities in Distrito Federal. To do so, we used students' focal groups from Santa Maria and Asa Norte.

In this research, the theory of Social Representations was used as base of the theoretical and methodological development, of which Serge Moscovici and Willem Doise were the main theoretical representatives. Doise's theory is the one which better fits the aim of this research, for it develops a social perspective to the study of social representations based in a three-dimensional approach which propounds: the existence of a common content in the social representations of the positions, the existence of differences within that common content among the subjects' positions and, finally, the existence of an anchorage of the different positions.

The research results reveal Sociology contributes to the comprehension of the modern society, to the construction of the critical sense and to the exercise of citizenship construction. The three of them constitute the common field of the subjects' social representations researched. The differences within this field reveal that pupils from Santa Maria notice Sociology as a fundamental instrument in the social reality intervention, while the ones from Asa Norte see it as part of their school learning, while it contributes to the politic and social consciousness.

## RESUMO

A Sociologia não é uma disciplina obrigatória em âmbito nacional, mas no Distrito Federal passou a constar no currículo das três séries do ensino médio desde 2000, como consequência da Reforma do Ensino Médio implementada pelo Governo Federal em 1998. Tanto os documentos oficiais dessa reforma quanto o texto do currículo de Sociologia do Distrito Federal postulam que a disciplina deve ser percebida como conhecimento dinâmico, flexível e prático, que prepara o educando para o exercício pleno de sua cidadania.

Mas, e os alunos, o que pensam? Qual a percepção deles sobre o papel da Sociologia em sua formação? No intuito de investigar essas questões, estudamos 79 sujeitos que vivem em realidades sociais diferenciadas do Distrito Federal. Para isto, utilizamos grupos focais de alunos na cidade-satélite de Santa Maria e na Asa Norte.

Neste trabalho, a teoria das Representações Sociais serviu como base no desenvolvimento teórico-metodológico, onde Serge Moscovici e Willem Doise foram os principais representantes teóricos. A teoria do último autor é a que mais se aproxima do objetivo desta pesquisa, pois desenvolve uma perspectiva societal para o estudo das representações sociais com base numa abordagem tridimensional que propõe: a existência de um conteúdo comum nas representações sociais das tomadas de posição, a existência de diferenças dentro desse conteúdo comum entre as posições dos sujeitos, além da existência de uma ancoragem das diferentes tomadas de posição.

Os resultados da pesquisa revelaram que a Sociologia contribui para a compreensão da sociedade moderna, para a construção do senso crítico e para a formação do exercício da cidadania, que constituem o campo comum das representações sociais dos sujeitos pesquisados. As diferenças dentro desse campo revelaram que os alunos de Santa Maria percebem a Sociologia como instrumento fundamental na intervenção da realidade social, enquanto os alunos da Asa Norte percebem-na como parte de sua formação escolar, contribuindo para a conscientização política e social.

## AGRADECIMENTOS

*“Se não usarmos a ternura jamais vamos mudar a educação” (Millôr Fernandes).*

A ternura faz o outro ser eterno, por isso me lembro de pessoas significativas na minha caminhada.

Aos meus pais, que com a destreza e a experiência que a vida lhes proporcionou, puderam guiar-me no apaixonante mundo do conhecimento. Estes, por sofrerem limitação em sua aprendizagem, conduziram-me mais pelo espírito freiriano: *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”*.

À Dandara, minha querida filha, pela compreensão ao seu pai, quando tive que substituir os programas infantis pela dedicação ao desenvolvimento desta dissertação.

À professora Ângela Almeida, pelas preciosas informações a respeito do software ALCESTE e pela discussão dos resultados obtidos. Agradecimentos iguais a Aldry Sandro pela paciência em ter que rodar os dados no programa.

A Mário Bispo dos Santos, pela grande contribuição ao desenvolvimento desta dissertação.

À minha orientadora, professora Fernanda Sobral, pela paciência, pela atenção e pelas preciosas sugestões à dissertação.

Ao professor Sadi Dal Rosso, que acompanha o meu desempenho acadêmico desde a graduação.

A Marcos Pato, Jefferson Fonseca, gerente da GRE do Núcleo Bandeirante e a Tânia Gomes, diretora do Centro de Ensino Médio 01 do Núcleo Bandeirante, que não mediram esforços para que eu pudesse dedicar-me à produção desta dissertação.

Aos professores Ricardo Gauche e Mauro Rabelo do CESPE/UnB; este pela concessão da entrevista e aquele pela intermediação para a entrevista, pelo fornecimento de materiais e por me incentivar a levar adiante a proposta de discussão de maior visibilidade da Sociologia nos exames do PAS e do vestibular da UnB.

À professora Flora Gules, por permitir a permuta de turno de regência de aula para que eu pudesse cursar as disciplinas do curso.

Aos colegas da Subcomissão de Sociologia da Secretaria de Educação do DF; aos colegas da Subcomissão Assessora da Comissão de Acompanhamento do PAS: Mário, Guilherme, Shirley, Heitor, Saulo, Pedro, Bernadete, Helena, Kattia e aos professores representantes desta última Subcomissão - Ana Míriam Wuensch, do

Departamento de Filosofia e Christiane Girard, do Departamento de Sociologia - por permitirem o debate e a troca constante em torno do ensino de Sociologia.

À amiga e psicóloga, Sueli Dias, pela presença em vários momentos do desenvolvimento da dissertação, pela troca de materiais, pelas discussões e pelas sugestões.

À M<sup>a</sup> Luiza Pereira Angelim, minha amiga e eterna professora, sempre com presença marcante em minha vida acadêmica e sempre com valiosas sugestões.

Aos amigos Luiz Alves, Rosário, Francisco Goes (*Chico eternamente Chico*), Tone, Nélia, Adriano, Carmem, Paulo Henrique, Eduardo José, Beth, Israel Mariano, Kátia, Nilda, Cida, Ana Soares, Toninho (*Zapata vive!*), Gilberto, Edmilson, Madalena : *“De todas as coisas com que a sabedoria enriquece o homem para uma vida inteiramente feliz, a mais importante é acumular amigos”* (Epicuro).

Aos colegas de mestrado Eloísa, Marcelo, Isabel, Zilda, Gabriela , Adam e aos doutorandos Magda e Dijaci, pelas aflições e angústias conjuntas, pela troca e pelo carinho.

Aos produtores da fala para esta pesquisa, alunos (agora ex-alunos) do ensino médio do Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, do Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria, do Centro de Ensino Médio Paulo Freire, do Centro de Ensino Médio Asa Norte e do Centro Educacional Gisno. Aos professores de Sociologia dessas referidas escolas: Celina, Heider, Shirley, André e Marcos, pelo apoio prestado. Igualmente aos membros da direção e coordenação pedagógica dessas escolas: Edma, Israel, Izenaura, Alessandra e Valmir.

À minha namorada Dioga, por ter proporcionado, com seu encanto e beleza, momentos de ternura, amor e bem-estar, fundamentais para uma boa harmonia entre corpo, mente e espírito.

*“Quem acredita sempre alcança....”*  
*Renato Russo/Flávio Venturini.*

*“Pode demorar o tempo que for, mas um dia acontece...”*  
*Dandara.*

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

01

CAPÍTULO I: SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO : UMA PRESENÇA INSTÁVEL.....	06
1.Uma sutil lembrança.....	06
2. Esquecida, porém discutida !.....	12
3.Uma disciplina perturbadora?.....	14
4. Uma volta tímida.....	17
5. Será que agora é para valer?.....	20
6. E no Distrito Federal?.....	24
CAPÍTULO II - DO CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO À TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	30
1. As Representações na Teoria Sociológica Clássica e Contemporânea .....	30
2. Bases epistemológicas da Teoria das Representações Sociais.....	39
3. Representações sobre o papel da Sociologia.....	47
CAPÍTULO III - A VEZ E A VOZ DOS ALUNOS - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	52
1. Metodologia da pesquisa.....	52
1.1. Abordagem Tridimensional de Doise.....	52
1.2. Sujeitos de informação e de conhecimento.....	53
1.3. Procedimentos de coleta dos dados.....	55
1.4. Procedimentos de análise dos dados.....	60
2. Resultados e discussão.....	63
1ª fase: análise do campo comum das representações sociais.....	63
A) Papel da escola e da Sociologia na formação do aluno.....	65
B) Papel da Sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania.....	70
2ª fase: análise das diferenciações grupais.....	73

A) Papel da Sociologia: um conhecimento pragmático para a vida em sociedade.....	79
B) Papel da escola e da sociologia: um conhecimento pragmático na formação do aluno.....	81
C) A relação indivíduo e sociedade .....	86
3ª etapa: análise da ancoragem das diferenças grupais.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	105
ANEXOS.....	111
1. Palavras selecionadas na análise do ALCESTE	
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
3. Documento-autorização da Secretaria de Educação do DF	
4. Roteiro-guia das entrevistas	
5. Questionário sócio-demográfico	
6. Cartazes-sínteses das discussões no grupo focal	
7. Fotos dos grupos focais	
8. Currículo de Sociologia do Distrito Federal	
9. Documento de professores de Sociologia ao CESPE	
10. Entrevista com a Diretoria Acadêmica do CESPE	
11. Carta da Comissão de Acompanhamento do PAS	



# INTRODUÇÃO

*“Nada de grande se faz sem paixão” (Hegel).*

O tema deste projeto está relacionado com a Sociologia no Ensino Médio. O aluno constantemente pergunta: para que serve a Sociologia? Esta pergunta não é isenta de sentido. Primeiro, porque é uma disciplina que não consta no Programa de Avaliação Seriada (PAS)<sup>1</sup> do Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE), da Universidade de Brasília, e também não consta nos exames vestibulares das faculdades e universidades em Brasília. Segundo, porque a existência de uma oscilação entre inclusão ou exclusão da disciplina nos currículos escolares em diferentes fases da história da educação no Brasil provocou uma instabilidade na transmissão do conhecimento sociológico, não permitindo a sua difusão entre gerações, diferentemente, de outras disciplinas.

Portanto, iniciamos a nossa investigação com uma questão: como o aluno percebe o papel da Sociologia em sua formação escolar? Esta indagação remonta a 1998, quando do início da nossa atuação como professor regente do ensino de Sociologia na Rede Pública do Distrito Federal. Nesse mesmo ano, o Governo Federal empreendeu uma reforma no ensino médio. No Distrito Federal, a disciplina que constava da parte diversificada do currículo desde 1985, com carga horária de 02 (duas) horas/aula semanais na 3ª série, tornou-se uma componente curricular obrigatória nas três séries do Ensino Médio, a partir do ano de 2000. Desde então, aquela indagação ganhou uma nova dimensão.

Essa nova situação do ensino de Sociologia mostrou-se favorável ao desenvolvimento de nossa pesquisa de campo sobre as representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal. O aluno da 3ª série do ensino médio, que foi o nosso informante, cursou uma carga horária maior de aulas de Sociologia. Portanto, é possível supor, a partir da análise desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, que a

---

<sup>1</sup>Este programa configura-se como uma forma de integração entre os sistemas de educação básica e superior, que inclui a seleção dos futuros estudantes universitários de modo gradual e sistemático. No PAS, o acesso aos cursos da UnB não é o produto de um único e episódico exame seletivo, mas a culminância de um processo que se desenvolve ao longo do ensino médio. BRASÍLIA. Universidade de Brasília. Programa de Avaliação Seriada. PAS: Objetos de Avaliação. *Apresentação*. Disponível em: [www.cespe.unb.br/pas](http://www.cespe.unb.br/pas). Acesso em: 21 de junho de 2003.

disciplina é um objeto de pesquisa em representações sociais por fazer parte do cotidiano dele. O aluno discute, debate e apresenta concepções a respeito dela.

Convém ressaltar que desconhecemos pesquisas que focalizem o papel da Sociologia no ensino médio sob a ótica do aluno. Muitos pesquisadores<sup>2</sup> já realizaram estudos sobre o ensino de Sociologia no nível médio, mas todas pela ótica do professor.

O autor dessa dissertação participou ativamente da reelaboração do currículo de Sociologia do Distrito Federal no ano de 2001. O objetivo deste trabalho era estabelecer a consonância entre o currículo e os pressupostos legais estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM). No pilar desta nova estrutura legal do ensino médio está a organização de uma base comum nacional, não mais organizada por disciplinas, mas por três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias é composta pelos conhecimentos de Sociologia, de Antropologia, de Ciência Política, de Geografia, de História e de Filosofia. No contexto da atual reforma do ensino médio, a Sociologia é percebida como um conhecimento prático, dinâmico e flexível, que possibilite o entendimento sobre as mudanças na produção, no conhecimento e no mundo do trabalho. A praticidade vincula-se à solução dos problemas decorrentes dessas mudanças. A disciplina torna-se instrumento fundamental na formação do exercício da cidadania.

O novo currículo de Sociologia<sup>3</sup> para o ensino médio no Distrito Federal, seguindo orientações dos mais recentes documentos oficiais, faz referências à formação para a cidadania, apresentando textualmente uma questão em sua introdução:

Tendo em vista essas orientações (*os dispositivos legais acima*), surge uma questão: numa escola comprometida com a construção da cidadania, que concepção de Ciências Sociais deve presidir a prática pedagógica desse componente curricular? Acrescenta ainda que as Ciências Sociais possibilitam um instrumental teórico-prático ao educando, que lhe permite perceber-se como um elemento ativo e capaz de viabilizar, mediante o exercício pleno da sua cidadania, mudanças sociais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. Por fim recomenda: para que de fato, as Ciências

---

<sup>2</sup> Citamos alguns desses pesquisadores: 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; MEUCCI, Simoni. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas, UNICAMP, 2000. Dissertação de mestrado e SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 2002. Dissertação de mestrado.

<sup>3</sup> O texto desse novo currículo foi elaborado pela Subcomissão de Sociologia da Subsecretaria de Educação Pública da Secretaria de Educação do DF em 2001, depois de avaliações escritas realizadas nas escolas por professores da disciplina, coordenadores da área de Ciências Humanas e suas tecnologias e diretores. O currículo proposto em 2000 tinha caráter experimental, por isso, estava sujeito às mudanças decorrentes dessas avaliações.

Sociais desempenhem um papel importante na formação da cidadania, elas devem ser vistas, pelos **alunos** (grifo nosso), como conhecimentos dinâmicos, interativos, práticos e não como um conjunto de conceitos vagos e abstratos, como acontece em muitas situações didáticas.<sup>4</sup>

O instrumental de formação para o exercício da cidadania também constitui a referência comum para os professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, conforme constatou Mário Bispo dos Santos<sup>5</sup>. A pesquisa foi realizada com dois grupos de professores: um com formação superior em Ciências Sociais e o outro não. O primeiro concordou que a disciplina teria o caráter de formação para o exercício da cidadania, na medida em que propicia a compreensão sistemática das relações sociais. O segundo, por sua vez, concordou 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.

No entanto, isso é o que pensam especialistas e professores. Mas, e os alunos? Quais são as representações sociais da Sociologia em sua formação? Como o currículo é o mesmo para todo o DF, haveria pontos em comuns entre os dois grupos: o de Santa Maria e o da Asa Norte? O que os diferencia? Tais diferenças estariam assentadas ou ancoradas em quais fatores: nas necessidades sociais derivadas dos estratos ou classes sociais, nas quais esses grupos estão inseridos? Estas questões levaram à utilização da proposta de Doise e colaboradores, que buscaram construir o que consideraram uma abordagem societal na investigação das representações sociais.

Tais questões nos conduziram na organização da dissertação em três capítulos. O capítulo I ressalta a instabilidade da presença da Sociologia no ensino médio. O objetivo central é contextualizar o nosso objeto de pesquisa, ou seja, buscar situar os diferentes momentos de sua trajetória no contexto sócio-político existente em cada reforma do ensino médio. Costa Pinto, por exemplo, acentuou que a oscilação irregular da Sociologia como disciplina no sistema educacional brasileiro atendeu às inspirações

---

<sup>4</sup> BRASÍLIA, Secretaria de Educação, Departamento de pedagogia. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – ensino médio* (versão experimental). Brasília, 2000.

<sup>5</sup> SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 2002. Dissertação de mestrado.

ideológicas do momento histórico. Neste sentido, é possível sustentar que o conceito de cidadania, subjacente ao ensino de Sociologia, só ganha significado em regimes democráticos e tem diferentes reflexos na compreensão do papel da Sociologia.<sup>6</sup>

O capítulo II busca construir a discussão em torno do conceito de representações na teoria sociológica clássica e contemporânea para, enfim, chegar à discussão da teoria das representações sociais. O objetivo é ressaltar que o conceito moscoviciano de representações sociais teve suas origens no conceito de representações coletivas de Durkheim, e também explicitar, pormenorizadamente, os pressupostos daquela teoria.

Por fim, o capítulo III desenvolve o estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. Neste estudo, constituímos seis grupos focais, sendo três na Região Administrativa de Santa Maria e três na Asa Norte (Região administrativa do Plano Piloto), entrevistando 79 sujeitos.

A idéia de trabalhar com a variável local de moradia era perceber o seu grau de influência no discurso do aluno sobre o papel da Sociologia em sua vida. Na proposta de Doise, os indivíduos e grupos compartilham referenciais comuns e, a partir deles, tomam posições diferentes sobre uma determinada temática.

Constatamos, no caso do referencial comum, que os sujeitos perceberam a Sociologia como um conhecimento dinâmico, prático e aplicável, que contribui na formação do senso crítico, da cidadania e na compreensão da complexidade da vida social e do funcionamento da sociedade moderna.

No caso das diferenças grupais, constatamos que o grupo de alunos de Santa Maria percebe a Sociologia como um conhecimento que contribui para a intervenção na realidade social. Enquanto que o grupo de alunos da Asa Norte a percebe como parte de sua formação escolar, que contribui para a conscientização política e social.

Este estudo poderá contribuir para o debate em torno da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio brasileiro. O texto da LDB (Lei nº 9394/96) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 - não estabeleceu esse caráter para a Sociologia. Ela simplesmente recomenda em seu artigo 36, § 1º, inciso III, que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia são necessários ao exercício da cidadania. Essa ambigüidade foi mantida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação, que deu base aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM). Para atender

---

<sup>6</sup> *Apud* FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

ao referido artigo da LDB, a Sociologia não recebeu o *status* de disciplina.

O deputado Padre Roque (PT/PR) apresentou um projeto com esse objetivo, que foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas vetado integralmente pelo Presidente da República e sociólogo Fernando Henrique Cardoso.

Outra situação também nos motivou para a realização da pesquisa com alunos. Constantemente, ouvimos de professores na escola: “*Eles são desinteressados*”. Essa afirmação traz no bojo a concepção de que o aluno é considerado uma espécie de “*tabula rasa*”, que *a priori*, é desprovido de qualquer saber. Sem realizar considerações pormenorizadas sobre o assunto, percebemos o predomínio da prática pedagógica tradicionalista no seio da escola. Nosso objetivo de pesquisa não é ressaltar esta problemática, mas a situação também nos motivou na escolha dos alunos de ensino médio, como sujeitos de informação e de conhecimento para o desenvolvimento empírico da pesquisa. No fundo, há a presença do espírito freiriano nessa escolha: o pensar que a educação é uma construção humana e se faz entre sujeitos. O trabalho de dez anos com alfabetização de jovens e adultos, no saudoso Serviço Paz e Justiça (SERPAJ/Brasil)<sup>7</sup>, utilizando os princípios pedagógicos e filosóficos da sabedoria do mestre Paulo Freire, despertou- nos para a conduta da “*escuta sensível*” do outro.

## CAPÍTULO I

### SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PRESENÇA INSTÁVEL

*"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar..." (Paulo Freire).*

#### 1. UMA SUTIL LEMBRANÇA

A história da Sociologia no Ensino Médio merece destaque, sobretudo, ao se refletir sobre a trajetória dessa disciplina no final do século XX. A Sociologia nesse nível de ensino constitui-se de forma irregular e com aparições efêmeras durante todo

---

<sup>7</sup> Foi uma Organização Não-Governamental (ONG), sem fins lucrativos, que atuou conforme os princípios da Não-Violência Ativa e da Solidariedade.

aquele século.

Essa característica no tratamento dispensado à disciplina se confunde com a organização e com a identidade do sistema educacional brasileiro.

Durante o Império, em 1882, Rui Barbosa enquanto deputado, apresentou um projeto que versava sobre a reestruturação do ensino. Nele constava a primeira proposta de inclusão da Sociologia no curso secundário. Ele propôs a existência de “Elementos de Sociologia” no ensino secundário, precedida pelas disciplinas “Noções de Economia Política” e “Noções da Vida Social” no primário.

No entanto, a Sociologia é introduzida no Brasil após a Proclamação da República na reforma educacional implementada por Benjamin Constant, em 1891. Neste ano, foi criada a cadeira de “Sociologia e Moral” a ser ministrada no sétimo e último ano do ensino secundário, como uma síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores. Benjamin Constant, como militar, matemático e positivista exerceu grande influência na difusão das idéias de Augusto Comte. Convencido pelos ensinamentos sociológicos desse autor, de que a sociedade e o homem, tal como o mundo, obedecem a imutáveis leis naturais, devendo a reforma das instituições ser preparada pela modificação das opiniões e dos costumes, Constant implementa seus projetos educacionais. Com base nos preceitos da evolução social de Comte, a República instauraria uma sociedade baseada na ciência e não mais nos valores religiosos próprios do regime imperial. O aluno, portanto, seria preparado para os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana.<sup>8</sup>

O ideal republicano é demonstrado em discursos proferidos no seu primeiro ano de instalação. Um dos discursos que chama a atenção é do militar do exército, Augusto Tasso Fragoso, publicado no Diário Oficial de 14 de dezembro de 1889,

O objetivo imediato dessa nova filosofia é incorporar o proletariado à sociedade moderna, é facilitar ao proletariado os meios de constituir família e ter domicílio próprio, condições primárias de sua moralização – problema que não só interessa à nossa Pátria, como ao Ocidente inteiro e a todo Planeta<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> RAMOS, Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda, 1957.

<sup>9</sup> LINS, Ivan. *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. p. 326.

Assim, surgem as primeiras preocupações com o ensino de Sociologia no Brasil, no contexto do ideal positivista. Esse ensino foi entendido como uma questão de “moral do cidadão” e de cumprimento de direitos e deveres constitucionais pelos indivíduos para a construção do Estado-Nação.<sup>10</sup> Benjamin Constant veio a falecer um ano após a promulgação de sua reforma, sendo essa uma das explicações possíveis para que tal reforma não fosse integralmente levada a cabo. Nesse sentido, a Sociologia saiu do currículo em 1901, com a Reforma Eptácio Pessoa, sem que tivesse sido, pelo menos, ofertada.

A sua volta ao currículo do ensino secundário acontece em 1925 com a Reforma do ministro Rocha Vaz. Com esta reforma, a Sociologia passa a ser cursada pelos candidatos ao curso superior na sexta série do curso ginásial e os seus conhecimentos são circunscritos às elites de bacharéis. Essa série não era obrigatória para a conclusão do ensino secundário e a inscrição em exames vestibulares. No entanto, caso o aluno concluísse aquela série, ele receberia o título de bacharel em ciências e letras.

A Reforma de 1931, a de Francisco Campos, Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, manteve o caráter da disciplina no ensino secundário, ou seja, preparatória para o ensino superior. O adolescente passava por uma formação básica de cinco anos e por outra complementar de dois anos. Esses dois anos se destinavam à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura. A Sociologia compunha esse ciclo de formação complementar. Essa reforma foi imposta a todo território nacional e não mais circunscrita ao sistema de ensino do Distrito Federal, como foram as reformas anteriores. Este aspecto rendeu elogios à reforma, como bem expressou Maria Tetis Nunes: “*ela é, teoricamente, uma grande reforma*”.<sup>11</sup>

Essa estruturação do currículo, de um ciclo fundamental com uma formação básica geral e com um ciclo complementar, tornava a educação para uma elite. Num contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta<sup>12</sup>, numa época em que a população urbana mal alcançava a educação primária, pode-se imaginar

---

<sup>10</sup> PENTEADO, Heloísa. *Quem tem medo da Sociologia?* In: Anais do XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Goiânia, 2002.

<sup>11</sup> *Apud* ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação Brasileira (1930/1973)*. Petrópolis:Vozes, 1987.

<sup>12</sup> Segundo o censo demográfico de 1940 extraído do MEC – *Aspectos da Educação no Brasil*, a taxa de analfabetismo da população de mais de 15 anos era de 56,17%.

a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo tão vasto.<sup>13</sup>

Foi uma reforma que se estabeleceu pela alta seletividade. O ensino enciclopédico estava aliado a um rígido sistema de avaliação, controlado, exigente e exagerado. Existia uma média de 102 disciplinas anuais e para cada uma delas era previsto como avaliação: uma argüição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final. Ao todo o aluno fazia 130 provas e exames durante o ano letivo, o que equivaleria a, pelo menos, uma prova a cada dois dias de aula. Conclui-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. Evidentemente, o aluno que conseguisse êxito nos 5 ou 7 anos de duração era de fato privilegiado.

A disciplina voltou a ser formalmente excluída do currículo na Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, em plena vigência do regime autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo. O objetivo dessa reforma era desvincular o ensino secundário do ensino superior e a Sociologia tinha mais um caráter preparatório do que formativo. Essa reforma retoma o caráter da formação humanística, moral e religiosa, perdida na Reforma de Francisco Campos, que havia efetivado um currículo de caráter científico.<sup>14</sup> Gustavo Capanema, por ocasião da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei nº 4.244), em 09 de abril de 1942, pronunciara o seguinte discurso:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino.<sup>15</sup>

Essa Lei estabelecia em seu artigo 1º, como finalidades do ensino secundário:

1. Formar, em prosseguimento, da obra educativa do ensino primário, a

---

<sup>13</sup> ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação Brasileira (1930/1973)*. Petrópolis:Vozes, 1987. p.136.

<sup>14</sup> SILVA, Geraldo. *A educação secundária*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

<sup>15</sup> Citação de Maria Tetis Nunes apud ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação Brasileira (1930/1973)*. Petrópolis:Vozes, 1987. p. 156

personalidade integral dos adolescentes.

2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Acrescentamos ainda a essas citações, o disposto no artigo 25: “*os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras*”. Em síntese, o ensino secundário deveria:

- a. Proporcionar cultura geral e humanística;
- b. Alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo;
- c. Proporcionar condições para ingresso no curso superior;
- d. Possibilitar a formação de liderança.

Nessa reforma prevaleceu o pensamento católico em detrimento do pensamento escolanovista.<sup>16</sup> É importante salientar que a Igreja Católica praticamente monopolizava as determinações em torno do ensino médio no Brasil. Na ordem social oligárquico-aristocrática, na qual a educação se constituía em privilégio das elites, a ação estatal carecia de sentido, com vistas a fazer expandir o ensino público e gratuito. A elite pagava a sua educação e a Igreja exercia um quase monopólio do ensino<sup>17</sup>. Os reformadores entendiam que a universalização e gratuidade do ensino só poderiam ser garantidas na sociedade de classes em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação, compatível com o nível de desenvolvimento econômico então alcançado. Daí a razão do ensino tornar-se monopólio do Estado e de também ser público e gratuito. Nesse sentido, a educação só poderia existir como educação de classe, pois continuava no ramo nobre do ensino, aquele voltado para a formação das “*individualidades condutoras*”.

---

<sup>16</sup> Relativo ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando Azevedo e publicado em 1932. Movimento esse que reivindicava a permanência da laicidade do ensino, a institucionalização da escola pública e sua expansão e a igualdade de direitos dos dois sexos à educação. O princípio máximo do movimento era “o do direito de todos à educação” (ROMANELLI, 1987: 143). Um grupo de educadores, em sua maioria, vinculados à Igreja Católica discordava desses objetivos.

<sup>17</sup> ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação Brasileira (1930/1973)*. Petrópolis:Vozes, 1987. p. 143.

O decreto-lei que estabelecia a Reforma Capanema, chegou a prever a limitação às possibilidades de co-educação. Ele trazia textualmente, em seu artigo 25, item I: *“É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.”*

Romanelli afirma que as reformas do ensino refletiram as contradições políticas e sociais por que passava o Brasil na época. Nesse sentido, a Reforma Capanema ilustra bem essas contradições. As estruturas de poder existentes fundavam-se nos princípios do populismo nacionalista e fascista e o sistema de ensino era destinado, dentre outras finalidades, a promover a consciência “humanística” e a dar preparação intelectual geral.<sup>18</sup>

Nessa reforma extinguiu-se o ciclo complementar que visava a preparação para o ingresso nos cursos superiores de Direito, Ciências Médicas e Engenharia. Alguns dos conteúdos da Sociologia passam a integrar a proposta curricular de Filosofia no 3º ano do curso clássico.

A Reforma Capanema tinha por finalidade contribuir para a consolidação do regime político de exceção de Getúlio Vargas, que visava formar indivíduos com espírito de patriotismo e de civismo. As disciplinas curriculares, obviamente, deveriam atender a esse objetivo. Essa reforma propunha, por exemplo, a educação física como prática obrigatória, a educação militar para alunos do sexo masculino, a educação moral e cívica para todas as séries e a educação religiosa definida pela autoridade religiosa.

Todo esse trajeto da educação brasileira até aqui desenvolvido nos revela as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais, principalmente motivadas pelos chamados “pioneiros” e pelos conservadores. Nessas lutas vieram à tona temas do direito de todos à educação, do dever do Estado de proporcionar escola pública e gratuita para garantir esses direitos, da obrigatoriedade, da co-educação e da necessidade da descentralização do ensino.

Não podemos nos furtar de afirmar que a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política e a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder. A rigidez da Reforma Capanema e a ideologia nela implícita indicam bem a medida da atuação das correntes conservadoras e da burguesia junto ao poder executivo. Da mesma forma, a Reforma Francisco Campos teve como principais características: a extrema centralização e o excesso de rigidez.

---

<sup>18</sup> Idem nota 10. p. 32.

A partir de 1930, por exemplo, a coalizão de forças dividiu-se em interesses divergentes. Dois grupos podem ser classificados: o grupo ligado ao setor tradicional da economia e o grupo ligado ao setor moderno. No primeiro estavam os proprietários de terra, a velha aristocracia rural e no segundo grupo estavam a burguesia industrial e a classe média, composta pela pequena burguesia, intelectuais, burocratas e militares (sobretudo os “tenentistas”).<sup>19</sup>

Como podemos perceber, até então, o ensino de Sociologia esteve voltado à inserção social passiva e harmônica do indivíduo na sociedade. Ou visava a sua inserção nos valores normativos da organização social republicana ou ao atendimento dos filhos das elites, objetivando o êxito na progressão dos estudos. Esse modelo foi absorvido pela elite governante como recurso necessário à modernização do País.

## **2. ESQUECIDA, PORÉM DISCUTIDA !**

No período de redemocratização, entre os anos de 1946 e 1964, a discussão sobre a reinclusão da Sociologia no ensino secundário aparece em diversos fóruns acadêmicos. Segundo Giglio, nesse período a Sociologia como disciplina curricular está incorporada às idéias de mudança e reforma social. O ensino secundário, do final do século XIX ao início do século XX, reuniu em seus cursos uma elite composta por poucos que se destinavam aos cursos superiores.<sup>20</sup>

Os principais propositores para a reinclusão da Sociologia nos fóruns acadêmicos e científicos foram Florestan Fernandes e Costa Pinto. Este último autor defendeu, em 1947, uma tese de livre-docência intitulada “O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira”. Inclusive, esse autor, chegou a arriscar os motivos das flutuações da Sociologia na escola secundária. Segundo ele, a aversão da legislação vigente ao ensino das ciências sociais é uma das suas características centrais, atestando que “*a difusão de noções científicas sobre a organização econômica, social, política e cultural, é menosprezada como objeto de instrução e quase temida como instrumento de educação.*”<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Idem nota 10.

<sup>20</sup> GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50*. RJ: Instituto de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1999.

<sup>21</sup> FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 111.

Com relação à definição das funções universais da Sociologia no sistema educacional, merecem destaque alguns trabalhos agrupados no “*Symposium sobre o Ensino da Sociologia e Etnologia*” e que foram publicados na revista *Sociologia*, vol. XI, nº 3, em 1949. Nesse simpósio, Florestan Fernandes<sup>22</sup> observa que ocorreu, espontaneamente, uma certa uniformidade na discussão do papel da Sociologia. Destacamos algumas das idéias dos autores que participaram do referido simpósio:

1. O estudo e o ensino da Sociologia decorrem, a nosso ver, dos princípios gerais afirmados acima (*sic*). O seu escopo deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumento de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhe pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social.<sup>23</sup>
2. De todas, a preocupação comum – e esse é o escopo do ensino da Sociologia na escola secundária – é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural.<sup>24</sup>

E o próprio Florestan Fernandes defendeu idéias semelhantes a respeito das finalidades do Ensino de Sociologia, voltadas às transformações ocorridas nas sociedades modernas: “*de fato, é de esperar-se que a educação pelas ciências sociais crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas, como estas se processam no estado moderno.*”<sup>25</sup>

Dois artigos publicados naquela revista fazem alusão direta à prática docente e à formação do aluno: o de Paul Arbousse-Bastide e de Antônio Cândido. O primeiro autor destaca as diversas alternativas que se colocam na organização de um programa de ensino da Sociologia na escola secundária, que na análise de Florestan não atraem a devida curiosidade em nosso meio e caem na esfera da filosofia da educação. Segundo posição desse autor, “*o ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve*

<sup>22</sup> Idem nota 14. p. 108

<sup>23</sup> Cândido, Antônio. *Sociologia; Ensino e Estudo*. In: revista *Sociologia*, vol. XI, nº 3, 1949. p. 279.

<sup>24</sup> PINTO, L.A. Costa. *Ensino da Sociologia nas Escolas Secundária*. In: revista *Sociologia*, vol. XI, nº 3, 1949. p. 307.

<sup>25</sup> Idem nota 14. p. 109.

*visar à acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem*”<sup>26</sup>. Para Arbousse-Bastide, entre o ensino de teorias em conflito ou de orientações dogmáticas na Sociologia e “os estudos *verticais* de uma sociedade dada”, esses segundos eram preferidos por abrirem aos jovens caminhos mais frutíferos de conhecimento da realidade social. Num mesmo sentido, Amaral Fontoura sustenta 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.*”<sup>27</sup>

Já o trabalho de Antônio Cândido<sup>28</sup> ressalta a inspiração a qual o ensino de Sociologia estaria vinculado. Para o autor, ela seria encarada de diferentes maneiras -como *ponto de vista*, como *técnica social* e como *ciência particular*- e que, para a orientação do desenvolvimento da disciplina, seria necessário definir o nível em que a reflexão sociológica é considerada.

Mesmo diante da intensificação dos debates em torno do ensino de Sociologia no sistema secundário, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada no país em 20 de dezembro de 1961, não apresentou avanços com relação a reinclusão dessa disciplina. Essa lei possibilitou uma certa autonomia aos Estados para a indicação de disciplinas complementares e optativas no currículo do ensino secundário. Cabia ao Conselho Federal de Educação a indicação das disciplinas obrigatórias. Ressalta-se que a Sociologia não constava em nenhuma das indicações. Só com a Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, é que a Sociologia estaria presente como disciplina optativa dos cursos clássico, científico e eclético.<sup>29</sup> Caberia às escolas a decisão de ofertar as disciplinas optativas. Mas, geralmente, elas reclamavam recursos humanos e mantinham somente as disciplinas obrigatórias e complementares.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu um passo adiante no sentido da unificação do sistema de ensino e de sua descentralização. No entanto, ela não escapou das ingerências da luta ideológica e representou, a despeito da autonomia do Estado para exercer a função educadora e da distribuição de recursos para a educação, uma vitória da mentalidade conservadora.

---

<sup>26</sup> Idem nota 14. p. 110.

<sup>27</sup> FONTOURA, Amaral. *Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: Globo, 1947, 3ª ed. p. XXIII.

<sup>28</sup> Idem nota 16.

<sup>29</sup> CARTOLANO, Maria T. P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez e Associados, 1985.

### 3. UMA DISCIPLINA PERTURBADORA?

Aquela nova legislação teria vida curta, pois com o golpe militar de 1964 a educação brasileira conheceu um novo momento. De acordo com Miriam Jorge Warde, a estrutura escolar sofreu várias interferências, com vistas a adaptá-la às novas exigências político-ideológicas. As duas principais interferências foram a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus de 1971. Esta última, também chamada de Reforma Jarbas Passarinho, profissionalizou o ensino de 2º grau e dentre os objetivos estava o de qualificar trabalhadores para a crescente industrialização, cada vez mais diversificada em suas técnicas de produção. Acreditou-se também que, com a reforma, os concluintes do 2º grau não teriam mais motivos para lutarem pela obtenção de uma profissão em nível superior caso adquirissem uma qualificação profissional.<sup>30</sup>

Miriam Warde afirma que os mentores dessa reforma teciam críticas à educação secundária fundamentada na concepção humanista. Um dos principais intelectuais do Regime Militar, Roberto Campos, explicitou essa tendência:

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.<sup>31</sup>

Na Reforma Jarbas Passarinho é incluída no currículo escolar a disciplina Organização Social e Política do Brasil (OSPB) que também propôs, como a Reforma Capanema, a Educação Moral e Cívica e Educação Religiosa como disciplinas obrigatórias. O conjunto dessas disciplinas objetivava medidas de contenção do movimento estudantil, referenciadas nos princípios da ideologia da segurança nacional. Conforme Cartolano, dentre os objetivos da educação moral e cívica constava o fortalecimento da unidade nacional e do culto à obediência à lei. O Eixo dessa

<sup>30</sup> WARDE, Miriam Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez, 1977.

<sup>31</sup> Idem nota 23. p.80.

disciplina, como foi também na Reforma Capanema, era “Deus, Pátria e Família”, criado pelo movimento integralista, o fascismo brasileiro da década de 30.<sup>32</sup>

A Sociologia não é incluída em nenhuma das divisões do novo ensino profissionalizante: núcleo comum, mínimos profissionalizantes e parte diversificada. Esta última constava de disciplinas listadas pelos conselhos estaduais para a escolha das escolas.

Como é possível perceber, não foi somente no regime ditatorial, instalado no país após 1964, que a Sociologia foi excluída dos currículos escolares do ensino médio. Conforme assinalado, aconteceu antes, na vigência do Estado Novo, em 1942. Na análise de Adriano Giglio,

o que se pode atribuir à ditadura militar de 64 é uma outra espécie de culpa quanto ao tema da Sociologia no ensino secundário, pois, se não foi esse segundo regime autoritário que a excluiu dos currículos escolares, foi ele o responsável pela fenda que impediu o desenvolvimento dos debates, reflexões e mesmo experiências em torno da inclusão dessa área do conhecimento como disciplina.<sup>33</sup>

Florestan Fernandes argumenta que, seja pela continuidade do avanço do processo democrático de organização da sociedade brasileira, seja pela modernização de suas estruturas, tudo indicava uma expansão das atividades da Sociologia no país, inclusive como disciplina curricular do ensino secundário. O autor chega a afirmar que “*avancamos rapidamente para trás*”, porque na década de 50 discutia-se a importância pedagógica da Sociologia na formação do adolescente e, naquele momento, existiam pressões que visavam extirpar as ciências sociais mesmo do ensino superior.<sup>34</sup>

No regime ditatorial de 1964 acentuou-se o esquecimento da Sociologia no ensino secundário. Ela foi entendida como sinônimo de comunismo e o seu ensino servia de “aliciamento político”, portanto, perturbava o regime e a sua presença era um indicador de periculosidade para as elites.<sup>35</sup>

É da natureza da Sociologia, desde do seu nascimento no século XIX, no transcurso das duas grandes revoluções (industrial e francesa), apresentar um caráter

---

<sup>32</sup> Idem nota 22.

<sup>33</sup> GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50*. RJ: Instituto de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1999. p. 4.

<sup>34</sup> FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

<sup>35</sup> PENTEADO, Heloísa. *Quem tem medo da Sociologia?* In: Anais do XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Goiânia, 2002.

intervencionista. A Revolução Industrial produziu efeitos que mereciam ser analisados. Surgiram problemas sociais das mais diferentes ordens: crescimento da prostituição, do suicídio, do alcoolismo, do infanticídio, da criminalidade, da violência, das epidemias, etc. É nesse contexto social que surge a Sociologia com o objetivo de refletir os efeitos da Revolução Industrial, analisar a situação da classe trabalhadora, a organização do trabalho na fábrica e investigar as transformações tecnológicas.<sup>36</sup>

Esse caráter intervencionista da Sociologia, no sentido da mudança social, encontra aporte na vertente marxista de compreensão da vida social. A Sociologia crítica de Marx se volta à transformação da ordem estabelecida. Essa transformação ocorreria a partir de uma compreensão do processo histórico que, ao longo do tempo, se traduziria numa revolução nas relações entre as classes sociais e o resultado seria uma inversão da ordem estabelecida promovida pela classe trabalhadora, a partir da compreensão de seu papel na construção da vida social.

Essa vertente marxista de explicação sociológica certamente tornou o ensino de Sociologia amedrontador aos olhos das elites dirigentes do país, o que poria em risco seu anseio de modernização. Com relação a isso, Costa Pinto, analisando a situação das Ciências Sociais no Brasil em 1955, assim se expressa: *“no espaço de mais de uma década as contingências da vida brasileira fizeram a ideologia das elites dirigentes passar da quase coqueluche para o quase pânico diante delas. É que se a ausência dela significa problemas, a sua expansão poderia acarretar outros problemas igualmente temidos.”*

Costa Pinto acentuou que a oscilação irregular da Sociologia como disciplina no sistema educacional brasileiro atendeu às inspirações ideológicas do momento. E nesse sentido é possível sustentar que o conceito de cidadania só ganha significado em regimes democráticos e que tem diferentes reflexos na compreensão do papel da Sociologia na formação do cidadão.<sup>37</sup>

#### **4. UMA VOLTA TÍMIDA**

A disciplina só foi lembrada novamente na redemocratização do País. Em 1982 é aprovada a lei 7.044, que propõe o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º

---

<sup>36</sup> MARTINS, Carlos Benedito. *O que é Sociologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 38ª ed., 1994.

<sup>37</sup> FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

grau porque se percebeu que não estava se efetivando nem a preparação para o mercado de trabalho, nem para a continuidade dos estudos no ensino superior. A partir dessa nova lei surge a Resolução nº 06 do Conselho Federal de Educação, que reformula o currículo do 2º grau, e coloca a possibilidade de existência de dois tipos de curso: o acadêmico para a formação geral do aluno e o profissionalizante, de acordo com o interesse da escola, diante das necessidades do mercado de trabalho.

O ensino de Sociologia passa a constar da parte diversificada do currículo, principalmente nos cursos acadêmicos. Mas, não como disciplina do núcleo comum, como foi o caso da Filosofia. Para que a Sociologia viesse a existir no currículo era necessário que as secretarias estaduais ou a escola tomassem a iniciativa de incluí-la. O texto da lei 7.044/82, que sugeria que os currículos de ensino deveriam “...atender conforme necessidade e possibilidade concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos”, possibilitou que a Sociologia ganhasse espaço em alguns Estados brasileiros. A tônica da profissionalização começa a ceder terreno para uma concepção de educação mais abrangente, permitindo pensar uma escola de ensino médio voltada para a construção do direito à cidadania, uma das fontes de revitalização da Sociologia.<sup>38</sup>

É preciso ressaltar que a mobilização em torno da inclusão da Sociologia no ensino médio se intensificou nesse período de redemocratização. Sociólogos, políticos, educadores e estudantes de vários Estados engajavam-se em diferentes atividades com esse objetivo. Em São Paulo, por exemplo, a Associação dos Sociólogos promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, realizado em 27 de outubro de 1983. Paulo Meksenas nos informa que “*essa mobilização levou órgãos governamentais ligados à educação pública a oferecerem cursos de atualização para professores de Sociologia, em 1984-1985, e a realizarem concurso para ingresso de professores de Sociologia na rede pública de ensino, em abril de 1986.*”<sup>39</sup>

Com a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em 1986, criou-se expectativas para que, com a nova carta constitucional de 1988, acontecesse a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já que nas duas LDB’s anteriores - a de 1961 (lei nº 4024) e a de 1971 (lei nº 5692) - não houve o retorno da Sociologia, as esperanças retornavam a partir dessa possibilidade, pois o

---

<sup>38</sup> MEKSENAS, Paulo. *Sociologia*. Coleção Magistério. São Paulo, Cortez, 1994.

<sup>39</sup> Idem nota 31. p. 18

contexto político, histórico e social era mais favorável. Cientistas sociais se organizaram em associações, como a APSERJ (Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro), a APSESP (Associação Profissional dos Sociólogos do Estado de São Paulo), a Associação dos Sociólogos do Distrito Federal; e em sindicatos, como é o caso em Minas Gerais, em São Paulo, em Pernambuco e no Paraná, que são articulados pela Federação Nacional dos Sociólogos.<sup>40</sup>

Segundo Lejeune, em termos de entidades representativas da categoria, existem hoje 16 entidades estaduais e a Federação. Existe ainda a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), que é uma entidade de caráter acadêmico, fundada em 1935, embora tenha sofrido uma descontinuidade. E ainda existe a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), que congrega a Antropologia e a Ciência Política, além da Sociologia.<sup>41</sup>

Conforme assinalado anteriormente, ocorreram mobilizações pela volta da Sociologia ao projeto educacional em vários Estados da Federação. Em Minas Gerais, profissionais de Ciências Sociais e Filosofia conseguiram incluir um artigo na Constituição Estadual, em 1989, tornando obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no 2º grau. Em 1990 elas voltaram às salas de aula.

A Universidade Federal de Uberlândia incluiu a Sociologia, assim como a Filosofia e a Literatura como disciplinas constantes do vestibular, e também do PAIES (Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior), a partir de 1997. Segundo Elizabeth Magalhães, a participação de profissionais das áreas de ciências humanas no fórum avaliativo do vestibular, em 1994, foi decisiva. Nesse fórum foi elaborado um novo modelo avaliativo que superasse o treinamento do aluno para as habituais “pegadinhas” (domínio da técnica de responder as questões com pouco conhecimento e muita “maldade” para decifrar as respostas). Esses profissionais procuraram estabelecer um novo significado para o vestibular e concluíram que se requeria um aluno conhecedor dos problemas da sociedade em que vive, capaz de refletir com

---

<sup>40</sup> CARVALHO, Lejeune. *Desenvolvimento da Sociologia no Brasil: história e perspectivas*. Piracicaba, UNIMEP, 1999. A Federação Nacional dos Sociólogos foi registrada em cartório e de documentos de pessoa jurídica e no Cadastro Geral dos Contribuintes do Ministério da Fazenda em 1989, mas a articulação para a sua criação data de 1985, quando surgem os primeiros Sindicatos Estaduais de Sociólogos.

<sup>41</sup> Existem Sindicatos organizados nos seguintes Estados: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Pará. Existem também as Associações de caráter civil nos Estados de: São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Amazonas, Santa Catarina e Pernambuco. Há ainda os chamados grupos de apoio à Federação Nacional dos Sociólogos e com perspectivas de criar uma entidade associativa ou sindical, nos Estados do: Ceará, Distrito Federal, Amapá, Acre e Paraíba (idem nota 33).

racionalidade e coerência e de se posicionar criticamente frente à realidade de seu tempo. Portanto, seria fundamental que o aluno tivesse uma formação ética, social e reflexiva relacionada à área de humanidades.<sup>42</sup>

Também em 1989, o Rio de Janeiro garante o retorno da Sociologia por meio de sua Constituição Estadual. Também foi resultado de uma ampla participação popular, principalmente de entidades como a FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional), o IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), o CEPEBA (Centro de Estudos e Pesquisas da Baixada Fluminense), além de 3060 assinaturas, na maioria, de estudantes e professores para a Emenda Popular ao projeto de constituição.<sup>43</sup>

Foi através desses atores sociais organizados que se conseguiu incluir, até 1990, a Sociologia no ensino médio em outros Estados, como é o caso do Pará, do Pernambuco, do Rio Grande do Sul e do Paraná onde havia muita mobilização.

No caso do Distrito Federal, foco central dessa pesquisa, a Sociologia foi incluída como disciplina do 2º grau em 1985. A partir de então, ela passou a integrar como disciplina obrigatória da parte diversificada do curso acadêmico, com carga de duas horas semanais no 3º ano, e também como disciplina obrigatória da parte profissionalizante do curso normal, com carga de duas horas no 1º ano.<sup>44</sup>

## 5. SERÁ QUE AGORA É PARA VALER?

No início dos anos 90, começa a tramitar no Congresso Nacional o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A sua promulgação (Lei nº 9394/96) acontece em 20 de dezembro de 1996. Nela aparece um ambíguo artigo sobre o ensino de Sociologia. O artigo 36, § 1º, inciso III, estabelece o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessário ao exercício da cidadania.

Florestan Fernandes, enquanto parlamentar que mais atuou na defesa das propostas dos educadores progressistas, ao examinar o processo de elaboração e definição dessa nova LDB, mostra como as forças conservadoras contradizem na prática o discurso da modernidade.

---

<sup>42</sup> 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.

<sup>43</sup> GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50*. RJ: Instituto de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1999.

<sup>44</sup> SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 2002. Dissertação de mestrado.

Eu penso que nós havíamos chegado a um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que poderia ter vigência por dez ou quinze anos, até que surgissem discussões para realizar-se um projeto de lei mais adequado às exigências da situação histórica brasileira. No entanto, os interesses que se chocaram dentro do parlamento são tão destrutivos que o projeto que já havia passado por todas as comissões, e por elas aprovado acabou, por manobras principalmente de partidos ultraconservadores – como o PFL e outros – voltando à deliberação das comissões. E aí surgiram negociações que tornaram o projeto, já com muitas limitações, muito mais precário. Eu comparo o que aconteceu a um conjunto de decapitações, pelas quais a melhor parte de alguns dispositivos ou foi transformada ou foi eliminada.<sup>45</sup>

Apesar do avanço com uma citação de Filosofia e Sociologia, o texto da nova LDB ainda deixou uma limitação evidente: elas não estão sendo definidas como disciplinas obrigatórias para o ensino médio. Nesse sentido, o deputado Padre Roque (PT/PR) apresentou um projeto com esse objetivo, aprovado pelo Congresso Nacional, e vetado na íntegra pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

O presidente, ao vetar, acolheu argumento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo o Diário Oficial da União de 09 de outubro de 2001,

A inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com o agravante de que não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto.

Portanto, o projeto foi considerado contrário ao interesse público. Curiosamente, o ex-presidente já chegou a afirmar que a “*educação não é despesa, é investimento*”.

O Ministro da Educação da época, Paulo Renato de Souza, considerou o projeto uma “volta ao passado”. Para ele, o projeto representava um retrocesso no perfil curricular do ensino médio, que valoriza a interdisciplinaridade no lugar do ensino de disciplinas de forma estanque.<sup>46</sup> No entanto, esse argumento do ministro é, no mínimo,

---

<sup>45</sup> FERNANDES, Florestan. *Conservadores mutilam o projeto de educação nacional*. Florianópolis, Revista Plural, ano 2, nº 2, janeiro/junho de 1992.

<sup>46</sup> SAFATLE, Vladimir. *Quem tem medo da Filosofia e da Sociologia?* Brasília, Correio Braziliense,

questionável. Como pode existir a interdisciplinaridade sem a existência de disciplinas? E sem a construção de canais de diálogo entre elas?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação, que deu base aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) modificou toda estrutura curricular do Ensino Médio. Contudo, a ambigüidade que o texto do artigo 36 da LDB apresenta com relação ao ensino de Sociologia, é mantida ou reforçada pelas DCNEM, ou seja, os estudos de Filosofia e Sociologia estarão presentes na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para atender ao referido artigo da LDB, todavia, sem receber o *status* de disciplinas.

Recentemente, o Ex-Ministro da Educação, Sr. Cristóvam Buarque, em audiência com a Federação Nacional dos Sociólogos, demonstrou entusiasmo pela reinclusão de Sociologia e Filosofia no currículo e prometeu envidar esforços para a derrubada do veto presidencial no Congresso Nacional.<sup>47</sup>

A atual LDB ressalta que uma das finalidades do Ensino Médio é contribuir para a formação da cidadania e que as competências da Sociologia são fundamentais nesse processo. Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais é ressaltado que os conhecimentos das Ciências Sociais também são imprescindíveis para o desenvolvimento pleno do cidadão.<sup>48</sup>

A proposta de Reforma do Ensino Médio (PCNEM) faz parte de um projeto político de preparação do país para atender as demandas da chamada Terceira Revolução Técnico-Industrial, que tem como base do desenvolvimento econômico e social, o conhecimento. Ressalta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), que serviram de base para a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), que das mudanças no antigo 2º grau, institui-se: “*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*”.<sup>49</sup>

Com base na reforma curricular, o currículo do ensino médio estará não mais voltado para a aquisição de conteúdos específicos, mas para o domínio de competências,

---

21/10/2001. Caderno Livre Pensar.

<sup>47</sup> BRASIL . Ministério da Educação. Comunicação do MEC. Ministro Fala. “*Cristovam vai reincluir Sociologia e Filosofia no currículo*”. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) . Acesso em: 28 de fevereiro de 2003.

<sup>48</sup> BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

<sup>49</sup> Idem nota 41.

habilidades e tecnologias referentes às três áreas de conhecimento da base comum nacional: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Porém, essa reforma se inclui num projeto global, que Gaudêncio Frigotto nos ajuda a entender melhor. Segundo ele, no Brasil, desde o início da década de 90, governos e empresários desenvolvem ações que visam adaptar o país a este projeto, 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. Nesse sentido, conceitos foram criados e outros resignificados, 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*”.<sup>50</sup>

Essa reforma do ensino médio no Brasil insere-se no projeto neoliberal global, que redefine a educação e a cidadania em termos de mercado, em que o agente político se transforma em agente econômico e os cidadãos em consumidores. Nas orientações do Banco Mundial para a educação pública brasileira encontra-se o direcionamento do fluxo escolar segundo necessidades do mercado. E, mais recentemente, percebemos como proposta na implantação da ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) a inclusão da educação no setor de serviços – o que está sendo feito nas reuniões de negociação do GATS (Acordo Geral de Comércio e Serviços), na OMC (Organização Mundial do Comércio)<sup>51</sup>.

Boaventura de Souza Santos enfatiza que assistimos à colonização do princípio do Estado por parte do princípio do mercado, que se aproxima do período do capitalismo liberal com a diferença que neste período não foi necessário privatizar o setor social, apenas não deixar que ele emergisse. Agora o “*princípio do mercado faz apelo ao princípio da comunidade e às suas idéias, como por exemplo, a participação, a solidariedade e autogoverno, para obter a legitimidade da transferência dos serviços*”

---

<sup>50</sup> FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.

In: GENTILI, P. e A.SILVA (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

<sup>51</sup> CANO, W. América Latina: do desenvolvimento ao neoliberalismo. In: Fiori, J.L. *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

*da providência social estatal para o setor privado não lucrativo*”<sup>52</sup>.

Fernanda Sobral contribui com esse debate, sustentando que,

as idéias sobre educação, competitividade e cidadania, vinculam-se, por um lado, ao contexto da globalização que inclui o Brasil na esfera da competição internacional e, por outro, ao contexto de democratização que avançou muito em termos de processo político, mas que deve avançar mais no que se refere à justiça social (...) E, ainda afirma, que as “dimensões social e econômica não são necessariamente excludentes. A visão utilitarista não pode eliminar a visão humanista.”<sup>53</sup>

Nesse novo cenário, a formação para a cidadania não viria mais calcada em termos vagos, marcados ideologicamente, tais como “*desenvolver o espírito crítico*”, “*promover a autodeterminação dos povos*” ou “*incentivar a solidariedade internacional*”. Ao contrário, a atuação dos cidadãos deverá ter uma orientação pragmática e técnica.<sup>54</sup>

## **6. E NO DISTRITO FEDERAL?**

No segundo semestre de 1999, a Secretaria de Educação constituiu uma subcomissão responsável por propor e debater com os professores uma nova proposta de referenciais curriculares para o ensino de Sociologia nas escolas públicas do Distrito Federal. Participaram efetivamente dos trabalhos dessa subcomissão, os professores: Guilherme de Azevedo França (Centro de Ensino Médio Paulo Freire), Shirley Daudt Rodrigues (Centro de Ensino Médio Setor Leste), Mário Bispo dos Santos (Centro de Ensino Médio 05- Ceilândia), Sandra Leite Teixeira (CEd. 02 - Ginásio do Guará) e Cristina de Fátima Franco Ferreira (Regional de Ensino de Taguatinga), esta coordenadora da subcomissão.

De fato, foram instituídas subcomissões relativas a todos os componentes

---

<sup>52</sup>SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*.

São Paulo: Cortez, 1999. 5ª ed. P. 255. O autor apresenta o princípio da comunidade, que se referencia em Rousseau, como um dos pilares da regulação.

<sup>53</sup>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. pp. 08 e 11.

<sup>54</sup>MELLO, Guiomar. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo, Cortez Editora, 1993.

curriculares. Elas eram compostas por técnicos lotados nas instâncias de coordenação pedagógica e por professores em regência de classe. Havia uma comissão geral com representantes das subcomissões.

Cabe salientar que as propostas, necessariamente, deveriam estar em consonância com as determinações legais expressas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tais documentos contêm o arcabouço filosófico, curricular e organizacional da denominada Reforma do Ensino Médio, iniciada em 1998. As Diretrizes determinavam 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 diretrizes, 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.

Inicialmente, a comissão trabalhou visando à elaboração de uma proposta para somente uma série do ensino médio, a 3ª série. Conforme já salientamos, naquela época, a Sociologia era somente ofertada naquela série, com uma carga horária de duas horas semanais e era um componente da parte diversificada e não do núcleo comum do currículo.

A subcomissão foi surpreendida com a informação de que a Sociologia estaria presente nas três séries do ensino médio, com duas horas semanais, como componente da base comum.

Assim, uma proposta, que inicialmente deveria ser feita para uma série, teve de ser desdobrada para três. Numa perspectiva ainda muito centrada em conteúdos, os referenciais de Sociologia foram estruturados, tendo como eixos a história daquela disciplina: o contexto histórico do surgimento da Sociologia e demais Ciências Sociais no primeiro ano, as principais teorias sociológicas do século XIX (Funcionalismo e Marxismo) no segundo ano e temas contemporâneos (mudanças no mundo do trabalho, novas tecnologias, meios de comunicação) no terceiro ano. Neste ano, os alunos também estudariam o outro autor clássico da Sociologia, Weber, com vistas a entenderem um outro fenômeno contemporâneo, o fortalecimento da burocracia e do Estado.

Salientamos que o aumento da carga horária de Sociologia, como também, de Filosofia e Educação Artística, em conjunto com outras medidas relativas à reforma, na percepção de parte da categoria de professores, não mais significou mais do que um artifício utilizado para diminuir a carga horária das demais disciplinas.

Durante o ano de 2000, essa situação desencadeou protestos por parte do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), que exigiu do GDF a revogação daquilo que a entidade denominou “*pacote antiensino*”. Um dos argumentos colocados era de que a diminuição da carga horária comprometia 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. A Filosofia, a Educação Artística e a Sociologia não fariam parte desse rol de disciplinas.<sup>55</sup>

Essa discussão foi levada para o interior das escolas, principalmente no Plano Piloto e cidades próximas, como Guará, Cruzeiro e Núcleo Bandeirante. Localidades onde, tradicionalmente, a preparação para o vestibular é maior do que nas outras localidades de Brasília. Houve escola que promoveu pesquisa com questionário, em que apareciam questões como: 1) “*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?*”; 2) “*Você considera que Filosofia e Sociologia são disciplinas importantes para a sua formação integral?*”

Todas as propostas curriculares teriam caráter experimental. Por isso, sujeitas às mudanças decorrentes das avaliações feitas nas escolas. Assim, durante todo aquele ano de 2000, professores, coordenadores e diretores foram convidados a participar da avaliação daquelas propostas, por meio de um instrumento específico encaminhado a todos os estabelecimentos de ensino.

No caso de Sociologia, a coordenação central recebeu as avaliações realizadas pelos profissionais de 29 escolas. Cabe salientar que 80% das sugestões referiam-se a aspectos estruturais, 10% à postura do professor e 10% ao currículo. Em relação a esse último aspecto, as sugestões apontavam para a necessidade de:

- Um delineamento mais preciso dos eixos estruturadores. “*Deveria ter um eixo para cada série*”.

---

<sup>55</sup> SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO). *Avaliação da proposta curricular implementada pelo GDF*. Folha do professor. Brasília, SINPRO, nº 93, jul, 2000. Encarte.

- Uma reestruturação das habilidades em um projeto estruturado para os três anos, com base no desenvolvimento do aluno. *“Não discordamos da proposta, porém, sugerimos que as habilidades sejam dosadas de acordo com o nível de maturidade intelectual do aluno, de acordo com sua série de modo que não exija uma formação superior nesses três anos de ensino médio. Num primeiro momento, o indivíduo identifica e somente depois consegue ter compreensão do identificado. Portanto, será viável repensar a forma em que estão estruturadas as competências nas séries”*.
- Uma definição mais abrangente do componente curricular ou como Ciências Sociais ou Antropologia/Ciência Política/Sociologia e não somente como Sociologia. *“Mudar o tópico Sociologia como corpo de conhecimento, para Ciências Sociais como corpo do conhecimento”*.
- Exclusão de habilidades que de fato eram conteúdos. *“Compreender a teoria dos modos de produção (Karl Marx). Compreender os conceitos de alienação, ideologia e classes sociais. Compreender a diversidade das teorias sociológicas. Compreender o conceito de ação social (Max Weber)”*.

Com base nas contribuições, sugestões e observações acima, a subcomissão de Sociologia em 2001, que contou com a participação também dos professores Pedro de Oliveira Lacerda (Centro de Ensino Médio 05 de Ceilândia), Erlando da Silva Rêses (Centro de Ensino Médio 01 do Núcleo Bandeirante) e Maria Helena O. Freire (Secretaria de Educação), esta coordenadora, propôs as seguintes mudanças na proposta curricular de Sociologia:

- Organização das habilidades a partir de três eixos estruturadores, um para cada série.
- Criação de um conjunto integrado de 10 habilidades trabalhadas em todo o ensino médio, porém, em graus diferenciados de aprofundamento e complexidade, de acordo com o eixo estruturador da série (vide currículo de Sociologia em anexo).

Tais mudanças buscam contribuir para a construção de um projeto mais articulado ao ensino de Ciências de Sociais. Um projeto que articule as atividades pedagógicas desenvolvidas nas três séries, bem como as relações com as outras disciplinas das Ciências Humanas. Enfim, um projeto que viabilize as Ciências Sociais

na escola como instrumento de formação da cidadania.

No segundo semestre de 2003, o debate em torno do ensino de Sociologia no DF foi posto no âmbito dos exames seletivos do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). Através de gestões feitas pelo Departamento de Filosofia e por um grupo de professores de Sociologia das escolas públicas do DF (vide anexo 9) à instância gestora do PAS, que é a Comissão Especial de Acompanhamento do PAS (CESPE/UnB),<sup>56</sup> foi realizado o evento: “*Ciclo de Palestras sobre a Visibilidade da Filosofia e da Sociologia no PAS e no Vestibular da UnB*”, no período de 29/09 e 1º/10 (1ª etapa) e 27/10 e 29/10/2003 (2ª etapa).

A partir desse evento, que contou com a participação do Departamento de Filosofia, do Departamento de Sociologia, de coordenadores pedagógicos das escolas, de professores de Filosofia e Sociologia da rede pública e de escolas particulares, de integrantes da Secretaria de Educação do DF, a Comissão Especial de Acompanhamento do PAS emitiu um documento criando a Subcomissão Assessora – Filosofia/Sociologia, que tem o papel de construir objetos de avaliação para o processo seletivo do PAS.<sup>57</sup> Não se trata de definir mais componentes disciplinares, mas explicitar e ampliar os vínculos da Filosofia e da Sociologia com as habilidades propostas nos atuais objetos de avaliação das três etapas que compõem o PAS (vide documento em anexo).

Por fim, apresentamos o quadro abaixo que destaca momentos importantes da história da Sociologia no antigo 2º grau:

---

<sup>56</sup> Essa Comissão conta com representantes da Universidade de Brasília, da Secretaria de Educação do DF e das escolas particulares do DF.

<sup>57</sup> Essa Subcomissão está atualmente elaborando a proposta de explicitação e ampliação da visibilidade dos conhecimentos filosóficos e sociológicos com a intenção de passar a vigorar já na 1ª etapa do Subprograma de 2004 do PAS.

# HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO (antigo 2º grau)

1925 a 1942:  
**Uma Sutil Lembrança.**  
Fim da República Velha.  
Disciplina obrigatória e regular. Preparatória para o curso superior

1942 a 1981:  
**Uma disciplina perturbadora?**  
Da ditadura getulista ao regime militar.  
Disciplina excluída do currículo. Sinônimo de comunismo.

1982 a 1996:  
**Uma volta tímida!**  
Período da Redemocratização.  
Movimentação pela sua inclusão. Importância na formação p/ a cidadania.

1996 a 2000:  
**Será que agora é para valer?**  
LDB(1996) e Reforma do Ensino Médio (1998): conhecimento necessário ao exercício da cidadania. Não

F  
Ve  
pr  
ob  
dis

## CAPÍTULO II

### DO CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO À TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

#### 1) As Representações na Teoria Sociológica Clássica e Contemporânea

A teoria das Representações Sociais constitui o cerne do desenvolvimento da nossa pesquisa. Para tanto, faz-se necessário uma breve explicitação dos seus fundamentos e conceitos, sem deixarmos de antes situar a discussão sobre representações no âmbito da teoria sociológica.

O psicólogo social Serge Moscovici, ao tentar recuperar historicamente o conceito de representações sociais, afirma que este passou por diferentes fases, sendo que os estudiosos da primeira fase estavam mais preocupados com o caráter coletivo das representações do que propriamente com seu conteúdo ou sua dinâmica. Na primeira fase destacam-se: Simmel, Weber e Durkheim.

Simmel percebe que as idéias ou representações são uma espécie de operador que permite ações recíprocas entre os indivíduos para formar a unidade superior, que é a instituição (partido político, igreja, etc.). Portanto, elas objetivam passar de um nível molecular para um molar. Esta concepção das representações postas no centro do comportamento e das instituições está integrada a várias tendências da Sociologia.<sup>58</sup>

Num sentido diferente, Weber faz das representações um quadro de referências e um vetor da ação dos indivíduos, ou seja, a representação seria um saber comum, que tem o poder de antecipar e de prescrever o comportamento dos indivíduos e de programá-lo.<sup>59</sup>

Para Weber a vida social – que consiste na conduta cotidiana dos indivíduos - é carregada de significação cultural. Essa significação cultural é dada tanto pela base material como pelas idéias, dentro de uma relação adequada, em que ambas se condicionam mutuamente. Segundo ele, as idéias são juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem. Na obra “*A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*”, ele analisa a história do avanço do capitalismo no mundo ocidental e demonstra que as idéias de trabalho como virtude máxima e vocação do homem, prosperidade como bênção divina, lucro como fator legítimo das relações econômicas, contribuíram para fazer avançar o capitalismo, tanto quanto ou mais do que a “acumulação primitiva”. Na conclusão dessa obra Weber afirma:

---

<sup>58</sup> MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

<sup>59</sup> Idem nota 1.

Aqui se tratou do fato e da direção em apenas um, se bem que importante ponto de seus motivos. Seria importante investigar mais adiante a maneira pela qual a ascese protestante foi por sua vez influenciada em seu desenvolvimento e caráter pela totalidade das condições sociais, especialmente pelas econômicas. Isto porque, se bem que o homem moderno seja incapaz de avaliar o significado de quanto as idéias religiosas influenciaram a cultura e os caracteres nacionais, não se pode pensar em substituir uma interpretação materialista unilateral por uma igualmente bitolada interpretação causal da cultura e da história.<sup>60</sup>

Weber chama a atenção para a importância de se pesquisar as idéias como parte da realidade social e para a necessidade de se compreender a que instâncias do social determinado fato deve sua maior dependência. Porém, a base de seu raciocínio é de que, em qualquer caso, a ação humana é significativa, e assim deve ser investigada, e que cada sociedade para se manter necessita ter “concepções de mundo” abrangentes e unitárias (o modo de encarar o tempo, o trabalho, a divisão do trabalho, a riqueza, o sexo, os papéis sociais, etc.) que, em geral, são elaboradas pelos grupos dominantes.<sup>61</sup>

Já Durkheim partia do princípio de que a ciência, para estudar as representações, tinha que reconhecer a diferença entre o individual e o coletivo. Isso porque, para ele, o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, sendo, portanto, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social. Por outro lado, o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade e, por isso, seria impessoal e ao mesmo tempo permanente, garantindo, assim, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia da sociedade.

Para Marx, as representações estão vinculadas à prática social. Junto com Durkheim, ele mostra a anterioridade da vida social em relação às representações. Mas,

---

<sup>60</sup> WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1985, p. 132.

<sup>61</sup> MINAYO, M. O Conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica. In: GUARESCHI E JOVCHELOVITH (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 1995.

enquanto para Durkheim a sociedade é a “síntese das consciências“, para Marx a consciência emana das relações sociais contraditórias entre as classes e pode ser captada empiricamente como produto da base material, nos “*indivíduos determinados, sob condições determinadas*”. Ele sustenta que a manifestação da consciência se faz através da linguagem e realiza um paralelo entre as duas e entre as representações e o real invertido, mostrando como as idéias estão comprometidas com as condições de classe.<sup>62</sup>

Na obra “*Ideologia Alemã*”, Marx desenvolve a teoria da consciência definindo-a como o *ser consciente*. Em sua concepção, a consciência não é separável do ser humano que a desenvolve, e este não é um indivíduo isolado, mas um ser social. Por conseguinte, as representações que os indivíduos elaboram são representações sobre suas relações com os outros indivíduos ou com o meio ambiente. Ele expressa essa idéia da seguinte forma:

As representações que estes indivíduos elaboram são representações a respeito de sua relação com a natureza, ou sobre suas mútuas relações, ou a respeito de sua própria natureza. É evidente que, em todos estes casos, estas representações são a expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização política e social. A suposição oposta é apenas possível quando se pressupõe fora do espírito de indivíduos reais, materialmente condicionados, um outro espírito à parte. Se a expressão consciente das relações reais deste indivíduo é ilusória, se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isto é consequência de seu modo de atividade material limitado e das suas relações sociais limitadas que daí resultaram.<sup>63</sup>

No método dialético, Marx distingue a representação do objeto do seu conceito. A representação situa-se no nível do senso comum, do mito, das formas ideologizadas do pensamento. O nível do conceito situa-se num nível mais elevado de abstração: a ciência, a filosofia, etc. Contudo, representação e conceito são momentos interdependentes no conhecimento dialético, pois este vai do imediato ao mediato, da aparência a essência do

---

<sup>62</sup> Idem nota 4.

<sup>63</sup> MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1984.

objeto.

A diferença do pensamento de Marx para o de Weber é que aquele faz o recorte de classe em contraposição ao termo geral e inespecífico de “sociedade” usado por Weber. Marx se aproxima dele quando diz que:

A nova classe dominante é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo obrigada a emprestar a suas idéias a forma de universalidade e apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas.<sup>64</sup>

Para os autores, clássicos da Sociologia, é no plano individual que as representações se expressam. Marx fala na obra “*Ideologia Alemã*” de sujeitos históricos, ou de “*indivíduos determinados*”, como portadores de uma forma determinada de relações sociais, políticas e econômicas. Durkheim chama atenção para o fato de que as representações coletivas tendem a se individualizar nos sujeitos. E Weber nos diz que o indivíduo, enquanto portador de cultura e de valores socialmente dados, é a “*constelação singular*”, que informa sobre a ação social de seu grupo, tendo-se em conta que o limite de suas informações são seus valores, da mesma forma que os limites do conhecimento científico do pesquisador são seus próprios valores.<sup>65</sup>

Durkheim reafirmando a importância das representações, diz que o pensamento coletivo deve ser estudado tanto na sua forma como no seu conteúdo, por si e em si mesmo, na sua especificidade, pois uma representação social, por ser coletiva, já apresenta condições de objetividade. Portanto, as produções sociais não são realizações de indivíduos isolados, a partir de suas experiências sensíveis imediatas, como acredita a premissa empirista. O autor busca a origem dos conceitos, sustentando que estes formam a base do pensamento lógico para constituir a ferramenta para a comunicação das inteligências humanas.<sup>66</sup>

O conceito de representações coletivas compõe o quadro teórico analisado por Durkheim na relação indivíduo/sociedade. Ele foi o verdadeiro criador do conceito, na

---

<sup>64</sup> Idem nota 4. p. 74.

<sup>65</sup> Idem nota 4.

<sup>66</sup> DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

medida em que fixa os contornos e lhe reconhece o direito de explicar os fenômenos mais variados. Em suas conclusões, as *representações coletivas* são produções sociais, que além de se distinguirem de qualquer sensação ou consciência particular e não dependerem dos sujeitos individuais para se produzirem e reproduzirem, ainda se impõem aos sujeitos de maneira coercitiva e genérica, como formas sociais de expressão, reconhecimento e explicação do mundo. As *representações coletivas* afiguram-se, portanto, como *atos sociais*<sup>67</sup>, não sendo falsas ou verdadeiras, corretas ou incorretas. Elas são a forma como a coletividade humana, em cada tempo e em cada lugar, entende o mundo em que vive e expressa esse entendimento.

*As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo aí está como que concentrada.*<sup>68</sup>

A concepção dele além de indicar uma diferença da sociedade em relação aos indivíduos isolados, também orienta a própria compreensão do processo representativo como fato social – de natureza distinta dos fenômenos individuais – cujas causas e origem não podem ser encontradas senão na própria sociedade que o produziu.

Por meio do conceito de *representações coletivas*, Durkheim procura explicar a origem das chamadas “categorias do intelecto” – as noções essenciais que dominam a vida intelectual, formando um amplo arcabouço abstrato e impessoal, compartilhado por todos os membros de uma mesma civilização, cuja função é permitir a compreensão das propriedades mais universais das coisas e, desse modo, explicar sua existência. Essas “categorias do intelecto” são, na verdade, os conceitos que utilizamos para definir e

---

<sup>67</sup> “É fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter” (DURKHEIM, 1974:11).

<sup>68</sup> DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989, p.45.

caracterizar todas as coisas com as quais convivemos. Esse sistema de conceitos é expresso pelo vocabulário da nossa língua materna, sendo que “*cada palavra traduz um conceito*”<sup>69</sup>.

Partindo da premissa racionalista de que o “*mundo tem um aspecto lógico expresso de forma eminente pela razão*” e negando a premissa empirista de que os indivíduos isolados produzem, a partir de suas experiências sensíveis imediatas, as formas de conhecimento e explicação do mundo compartilhadas pela coletividade, o autor busca as origens dos conceitos, que formam a base do pensamento lógico, constituindo-se na ferramenta para a comunicação das inteligências humanas.<sup>70</sup> Por serem mais estáveis do que as representações individuais, as representações coletivas são a base de onde se originam os *conceitos*, traduzidos nas palavras do vocabulário de uma comunidade, de um grupo ou de uma nação.

O estudo da religião ocupa um espaço importante na obra durkheimiana. Partindo do postulado sociológico de que uma instituição humana tão duradoura e geral à humanidade não pode assentar-se no erro e na mentira, Durkheim busca conhecer, por meio do estudo das religiões primitivas, qual realidade humana elas expressam sob seus símbolos, tomando a religião como o mais primitivo fenômeno social. As religiões das comunidades mais simples – onde é menor o desenvolvimento das individualidades e das diferenças e “*o fato religioso ainda traz visível o sinal de suas origens*” – mostram mais facilmente elementos comuns a todas as sociedades.<sup>71</sup>

O interesse que o fez voltar-se às religiões era principalmente o de compreender as *categorias* fundamentais do entendimento humano, noções essenciais como tempo, espaço, número, causa, substância, personalidade. Essas são relações que existem entre as coisas e que, produzidas inicialmente no interior do pensamento religioso, são expressas por meio de conceitos e símbolos.

Durkheim questiona as duas teses que até então procuraram explicar a questão do conhecimento e de sua racionalidade – o empirismo e o apriorismo – e propõe que seja reconhecida a origem *social* das categorias, as quais traduziriam estados de coletividade, sendo, pois, produtos da cooperação. Enquanto os conhecimentos empíricos são

---

<sup>69</sup> Idem nota 11. p. 511.

<sup>70</sup> Idem nota 11. p. 43.

<sup>71</sup> DURKHEIM, Émile. *A Ciência Social e a Ação*. Trad. Inês D. Ferreira. São Paulo: DIFEL, 1975.

suscitados pela ação do objeto sobre os espíritos dos *indivíduos*, as categorias seriam *representações* essencialmente *coletivas*, são obras da sociedade. São expressas inicialmente por meio da religião, na qual foi engendrado tudo o que há de essencial na sociedade: o direito, a ciência, a moral, a arte e a recreação. E os homens não somente lhe deveram, numa proporção notável, a matéria de seus conhecimentos, senão também a forma segundo a qual esses conhecimentos são elaborados. Se isto se dá é porque “*a idéia de sociedade é a alma da religião*”, e nesta se originaram quase todas as grandes instituições sociais. A religião é uma expressão resumida da vida coletiva.<sup>72</sup>

Como é possível explicar as formas individualizadas de expressão e manifestação das representações coletivas, uma vez que elas são fatos sociais? O próprio Durkheim responde afirmando que, a despeito de serem produzidas de forma extrínseca aos indivíduos, as representações coletivas interiorizam-se nas consciências particulares e, por essa interiorização, individualizam-se, podendo adquirir formas e conteúdos diferenciados de sujeito para sujeito. Quanto maior for a diferenciação individual dentro de uma dada sociedade, mais elaboradas e com maior espaço na vida social tenderão a ser as formas particularizadas de expressão das representações coletivas.<sup>73</sup>

Durkheim procura mostrar que a mentalidade do grupo não é a mesma que a dos indivíduos; que os estados de consciência coletiva são distintos dos estados de consciência individual, e que “*um pensamento encontrado em todas as consciências particulares ou um movimento que todos repetem não são por isso fatos sociais*”, mas suas encarnações individuais. Os fenômenos que constituem a sociedade têm sua sede na coletividade e não em cada um dos seus membros. É nela que se devem buscar as explicações para os fatos sociais e não nas unidades que a compõem.

Os fatos sociais são formados pelas *representações coletivas*, isto é, “*como a sociedade vê a si mesma e ao mundo que a rodeia*”, através de suas lendas, mitos, concepções religiosas, crenças morais, etc. Segundo Durkheim,

*a sociedade ideal não está fora da sociedade real, é parte dela, porque uma sociedade não está simplesmente constituída pela massa de indivíduos que a compõem, pelo solo que ocupam, pelas coisas que*

---

<sup>72</sup> DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

<sup>73</sup> Idem nota 15.

*utilizam, pelos movimentos que efetuam, mas, antes de tudo, pela idéia que ela faz de si mesma.* <sup>74</sup>

Para Durkheim, existe um conjunto de fenômenos que não são orgânicos visto que consistem em representações e ações; como também não são psíquicos, pois não existem somente na consciência individual. São fatos que apresentam características muito especiais. Consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem. Tais fatos constituem o objeto da Sociologia e a distinguem da Psicologia e da Biologia.

Certos fatos sociais estão menos consolidados: são as chamadas *maneiras de agir*. É o caso das correntes sociais, dos movimentos coletivos, das correntes de opinião “*que nos impelem com intensidade desigual, segundo as épocas e os países, ao casamento, por exemplo, ao suicídio ou a uma natalidade mais ou menos forte, etc*” <sup>75</sup> e que se expressam nas estatísticas. Outros fatos têm uma forma já cristalizada, que constituem as *maneiras de ser* sociais, como as regras jurídicas, morais, dogmas religiosos, sistemas financeiros, o sentido das vias de comunicação, nossa linguagem escrita, etc. Elas são os leitos estabelecidos de circulação de pessoas e de mercadorias, os modos pelos quais muitas gerações se acostumaram a comunicar-se, a vestir-se, a edificar suas moradias, a negociar, etc. As maneiras de ser coletivas são de ordem anatômica ou morfológica, enquanto os modos de agir são de ordem fisiológica, mas são igualmente *imperativos*, coagem a que se adotem determinadas condutas e formas de sentir e, além disso, encontram-se fora dos indivíduos, são uma realidade objetiva e externa a eles, portanto são fatos sociais. Sendo assim, ambos possuem ascendência sobre o indivíduo, arrastando-o e influenciando-o.

Para tentar comprovar o caráter *externo* desses modos de agir ou de sentir, Durkheim argumenta que eles têm que ser internalizados por meio de um processo educativo. Desde muito pequenas, lembra, as crianças são constrangidas (ou educadas) a seguir horários, a desenvolver certos comportamentos e maneiras de ser e, mais tarde, a trabalhar. Elas passam por uma socialização metódica e é “*uma ilusão pensar que educamos nossos filhos como queremos. Somos forçados a seguir regras*

---

<sup>74</sup> Idem nota 15.

<sup>75</sup> DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. Pensadores. São Paulo: Abril, 1974, p. 06.

*estabelecidas no meio social em que vivemos*”<sup>76</sup>. Com o tempo as crianças vão adquirindo os hábitos que lhe são ensinados e deixando de sentir-lhes a coação, aprendem comportamentos e modos de sentir dos participantes do grupo onde vivem. Por isso a educação “*cria no homem um ser novo*”, torna-o um membro da sociedade, leva-o a compartilhar com outros uma certa escala de valores, sentimentos e comportamentos. As maneiras de agir e sentir próprias de uma sociedade precisam ser transmitidas por meio da aprendizagem porque são externas ao indivíduo.

Outros cientistas sociais também utilizaram o conceito de representações para suas elaborações teóricas, como é o caso de Pierre Bourdieu.

Numa versão mais contemporânea, Bourdieu refere-se ao campo das representações sociais através da valorização da fala, como expressão das condições da existência. Para ele, a palavra é o símbolo da comunicação por excelência porque ela representa o pensamento. A fala, por isso mesmo, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas sócio-econômicas e culturais específicas.<sup>77</sup>

Bourdieu, ao teorizar sobre a prática da pesquisa de campo, afirma que as condutas ordinárias da vida prestam-se a uma decifração, ainda que pareçam automáticas e impessoais. Elas são significantes, mesmo sem intenção de significar, e exprimem uma realidade objetiva que exige apenas a reativação da intenção vivida daqueles que as cumprem. Insiste Bourdieu sobre a objetividade das representações.

Cada agente, ainda que não saiba ou que não queira, é produtor e reprodutor do sentido objetivo, porque suas ações são o produto de um modo de agir do qual ele não é o produtor imediato, nem tem o domínio completo.<sup>78</sup>

Essa percepção do autor se vincula ao seu conceito de “*habitus*”. Este é determinado como uma espécie de lei “*imane*nte” depositada em cada ator social, desde a primeira infância, a partir do seu lugar na estrutura social. São marcas das posições e

<sup>76</sup> DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1955, p. 47.

<sup>77</sup> BOURDIEU, P. *Squisse d'une Théorie de la Pratique*. Paris: Librairie Droz, 1972.

<sup>78</sup> Idem nota 20.

situações de classe. Nessa perspectiva, as relações interpessoais não são apenas relações de indivíduos. É a posição presente e passada na estrutura social, que os indivíduos trazem consigo em forma de “*habitus*” em todo tempo e lugar, que marca a relação.<sup>79</sup>

## 2) Bases Epistemológicas da Teoria das Representações Sociais

A concepção de representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici tem proximidade com o conceito de representações coletivas desenvolvido por Durkheim. O próprio Moscovici reconhece ser esta a sua fonte de inspiração. Porém, apesar da proximidade, não são a mesma coisa.

Moscovici, consciente de que o modelo de sociedade pensado por Durkheim era estático e tradicional, preferiu substituir o conceito de “coletivo” por “social”. Este termo seria mais apropriado às sociedades complexas contemporâneas por serem dinâmicas e fluidas. O conceito de “coletivo” era mais apropriado àquele tipo de sociedade de dimensões cristalizadas e estruturadas, de conotação mais estática e positivista.<sup>80</sup> Ele atribuiu, no caso das representações, não exatamente à sociedade como um ente invisível e indivisível, como fez Durkheim, mas sim, aos grupos aos quais os indivíduos associam-se no decorrer de suas vidas. Grupos diferentes podem e tendem a produzir representações diferenciadas sobre um mesmo objeto.

A teoria das representações sociais se dirige à formação das explicações produzidas pelo senso comum, em sociedades complexas e não exatamente às formas de saber mais elaboradas ou estruturadas, como o mito, a religião, a linguagem, ou mesmo, a ciência, que são melhor tratadas através do conceito durkheimiano de representações coletivas. Nessa perspectiva abrangente, Moscovici define representações sociais como,

o conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida diária no curso das comunicações interindividuais. Elas são o

---

<sup>79</sup> Idem nota 20.

<sup>80</sup> GUARESCHI, Pedrinho. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 1995.

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.<sup>81</sup>

Moscovici avalia que o conceito de representação coletiva ao incorporar uma diversidade de classes de conhecimento, tais como, mitos, religião, ciência e categoria de tempo e espaço, dificulta a utilização do próprio conceito. Sendo assim, o autor constrói seu conceito fazendo duas modificações no conceito durkheimiano: as representações podem ser uma forma particular de construir conhecimento, como também uma forma de transmitir entre indivíduos conhecimentos adquiridos. Em outras palavras, as representações constituem modos de vida e formas de comunicação entre as pessoas; por isso, elas são representações sociais.

Enfim, a partir dessas elaborações acerca da relação indivíduo e sociedade, o autor se propõe a compreender o que seria uma sociedade pensante. Conforme Sá, na perspectiva psicossociológica de Moscovici, numa sociedade pensante,

os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos produzem e comunicam representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos.<sup>82</sup>

Segundo Sawaia, Moscovici elaborou o conceito de representações sociais para colocar ênfase no sujeito que produz a representação, percebido como um ser criativo e ativo, contrapondo-o à concepção cognitivista que o posicionava como um ser passivo.<sup>83</sup>

Celso Sá assegura que, quando decidimos realizar um estudo de representações sociais, o que queremos pesquisar é algum fenômeno de representação social.<sup>84</sup> Podemos

---

<sup>81</sup> MOSCOVICI, Serge. On social representations. In: J P. Forgas (ed.) *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.

<sup>82</sup> SÁ, Celso. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. RJ: UERJ, 1998

<sup>83</sup> SAWAIA, Bader B. Representação e Ideologia. Um encontro Desfetichizador. In: Spink, Mary Jane. *O Conhecimento no Cotidiano. As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

<sup>84</sup> Idem nota 25.

dizer que a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa.

Os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”: na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.<sup>85</sup>

Os fenômenos de representação social são caracteristicamente construídos no que o psicólogo social e responsável pela “grande teoria” das representações sociais, Serge Moscovici, chamou de universos consensuais de pensamento. Os objetos de pesquisa que deles se derivam são tipicamente uma elaboração do universo reificado da ciência. Os universos consensuais de pensamento são regidos pela lógica natural ou senso comum, nos quais a participação é livre. Já os universos reificados são regidos pela lógica científica, nos quais a participação é condicionada pelo nível de qualificação.

Para Moscovici vivemos numa sociedade, na qual os conhecimentos provenientes dos universos reificados da ciência e da tecnologia desencadeiam novos fatos, acontecimentos e situações que expõem os limites dos conhecimentos derivados dos universos consensuais do senso comum e com isso geram a sensação de estranhamento e de não familiarização nos grupos sociais envolvidos com as mudanças.

A hipótese central proposta pelo autor é de que as representações se desenvolvem justamente com o propósito de transformar algo *não familiar* em *familiar*, por meio de dois processos : objetivação e ancoragem.

A função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, “naturalizá-lo”, foi chamada de “objetivar”. Segundo Moscovici, “*objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser impreciso, reproduzir um conceito em uma imagem*”<sup>86</sup>. A objetivação seria o processo que torna concreto, por intermédio de uma figura, a idéia de um objeto.

A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamada de “ancorar”. Segundo Moscovici, ancorar é classificar e denominar: “*coisas que não são classificadas nem*

<sup>85</sup> Idem nota 25.

<sup>86</sup> *Apud* SÁ, C. 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.

*denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”*<sup>87</sup>. Para ele, é possível, através das representações sociais, conservar as identidades sociais e orientar as condutas num mundo marcado por incessantes e rápidas transformações no modo de produzir e transmitir conhecimento.<sup>88</sup> Ancorar também significa denominar. A denominação permite descrever as características das pessoas ou coisas, torna-as distintas e as torna objeto de convenção.

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. Ancorar significa classificar. Conforme Sá, a 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.<sup>89</sup>

O que Moscovici quer expressar com a proposição, “*transformar algo não familiar em familiar*”, é que nas sociedades modernas, o novo é comumente gerado ou trazido à luz por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. São novas descobertas ou teorias, invenções e desenvolvimentos técnicos, produções de fatos políticos e econômicos, inovações classificatórias e analíticas, e assim por diante. A exposição a esse novo é que introduz a não familiaridade ou a estranheza na sociedade mais ampla.

Se o estranho não se apresentasse tão freqüente e imprevisivelmente, o pensamento social humano teria a estabilidade que Durkheim atribuíra às representações

---

<sup>87</sup> Idem nota 29. p.38.

<sup>88</sup> Idem nota 25. p. 38.

<sup>89</sup> SÁ, C. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: M. J. Spink (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo, Brasiliense, 1993, p. 39.

coletivas. Uma realidade social, como a entende a teoria das representações sociais, é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real. Segundo Moscovici, “*o estranho atrai, intriga e perturba as pessoas e as comunidades, provocando nelas o medo da perda de referenciais habituais, do senso de continuidade e de compreensão mútua. Mas, ao tornar o estranho familiar, ele é tornado ao mesmo tempo menos extraordinário e mais interessante*”.<sup>90</sup>

Jodelet, seguidora da perspectiva moscoviciano e propositora de uma abordagem culturalista das representações sociais, propõe a seguinte definição sintética, sobre a qual parece existir hoje um amplo acordo dentro da comunidade de seus estudiosos: representações sociais são “*uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*”. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.<sup>91</sup>

Tanto Moscovici como Jodelet enfatizam a ligação necessária do objeto de representação a um determinado sujeito. Ele propõe a fórmula: “*toda representação é uma representação de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)*”.<sup>92</sup>

A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações são uma construção e uma expressão do sujeito – são, então, consideradas de um ponto de vista epistêmico e psicológico. Mas, a particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais do sujeito.<sup>93</sup>

---

<sup>90</sup> Apud SÁ, C. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: M. J. Spink (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo, Brasiliense, 1993, p. 37.

<sup>91</sup> Idem nota 33.

<sup>92</sup> JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 27.

<sup>93</sup> Idem nota 35.

Para Moscovici, não existe um indivíduo abstrato, portador de esquemas mentais e lógicos universais aplicáveis a qualquer situação, mas sim, indivíduos localizados em diferentes grupos sociais concretos, nos quais compartilham, constroem e reafirmam representações sociais.

Denise Jodelet privilegia um enfoque histórico e cultural para a compreensão do simbólico. Ela parte da noção básica de que uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Três questões podem ser feitas acerca desse saber:

*“Quem sabe e de onde sabe?”*, cujas respostas apontam para o estudo das condições de produção e circulação das representações sociais. Pesquisa-se as relações que a emergência e a difusão das representações sociais guardam com fatores, tais como: valores, modelos e invariantes culturais; comunicação interindividual, institucional e de massa; contexto ideológico e histórico; inserção social dos sujeitos, em termos de sua posição e filiação grupal; dinâmica das instituições e dos grupos pertinentes.

*“O que e como se sabe?”*, que corresponde à pesquisa dos processos e estados das representações sociais. A pesquisa se ocupa dos suportes da representação (o discurso ou o comportamento dos sujeitos, documentos, práticas, etc), para daí inferir seu conteúdo e sua estrutura, assim como da análise dos processos de sua formação, de sua lógica própria e de sua eventual transformação.

*“Sobre o que se sabe e com que efeito?”*, o que leva a uma ocupação com o estatuto epistemológico das representações sociais. Focaliza-se as relações que as representações guardam com a ciência e com o real, remetendo para a pesquisa das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, da difusão dos conhecimentos e da transformação de um tipo de saber em outro, bem como das decolagens entre a representação e o objeto representado, em termos de distorções, supressões e suplementações.

Celso Sá defende que, pelos padrões ideais, a simples descrição do conteúdo cognitivo de uma representação, sem relacioná-lo às condições sócio-culturais que favoreceram sua emergência e/ou sem uma discussão de sua natureza epistêmica em confronto com o saber erudito, não configura uma pesquisa realmente completa.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> SÁ, Celso. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. RJ: UERJ, 1998.

Jodelet afirma que as representações sociais, enquanto fenômenos complexos, apresentam diversos elementos: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. E, foi Durkheim o primeiro a identificar tais elementos como produções mentais sociais. Moscovici renovou a análise, apresentando a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, que são caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais.<sup>95</sup>

As representações sociais, portanto, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais, assim como intervêm na difusão e na assimilação de conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, nas expressão dos grupos e nas transformações sociais.

A *grande teoria* das representações sociais - como chamam as proposições originais básicas de Moscovici – desdobra-se em três correntes teóricas complementares: uma fiel à teoria original, com um caráter histórico e cultural, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações por Jean-Claude Abric, em Provence.

Não se trata de abordagens incompatíveis, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica, conforme salienta Sá. É, por exemplo, de Doise a consideração da perspectiva de Moscovici como uma “grande teoria”, do que se depreende que as suas próprias proposições configurariam uma teoria complementar.<sup>96</sup>

Doise recorrendo à Bourdieu enfatiza que, mais que opiniões consensuais, as representações sociais são tomadas de posição simbólicas:

De um modo geral, pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações. E as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos,

---

<sup>95</sup> Idem nota 35.

<sup>96</sup> Idem nota 37.

constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo.<sup>97</sup>

Enfatizamos a importância dos dois universos de pensamento para a teoria das representações sociais. Nos universos consensuais, o indivíduo com base no senso comum, é livre para manifestar opiniões, propor teorias e respostas para os problemas. E nos universos reificados, regidos pela lógica científica, o indivíduo tem sua participação condicionada pelo domínio reconhecido de um saber específico.<sup>98</sup> Quais as modificações sofridas pelo conhecimento científico quando ele passa do domínio especializado para o domínio popular?

Para Moscovici essa é a indagação central da teoria e é nesse processo que surgem as representações sociais, como verdadeiras teorias do senso comum. Ele fez um estudo da psicanálise na França nos anos 50 e observou a incorporação dela por diferentes grupos sociais: os operários souberam dela através dos meios de comunicação de massas (70%) e da conversação (40%) e não tiveram contato com ela através de estudos (0%). Ao passo que, estudantes e profissionais liberais obtiveram seu conhecimento através de estudos (40% e 45% respectivamente). A psicanálise torna-se, portanto, objeto do senso comum.<sup>99</sup>

É a partir dessas proposições teóricas que inserimos essa nossa pesquisa. Como o aluno incorpora os conhecimentos de Sociologia, transmitidos por um profissional especializado (o professor ou a professora), em sua vida? Qual o significado desses conhecimentos para a sua formação?

Nosso estudo se baseia na perspectiva de Willem Doise. Primeiro, porque este faz uma abordagem sociológica das representações sociais, assentada em Pierre Bourdieu; e segundo, porque esta abordagem melhor qualifica os objetivos da pesquisa: utilização de

---

<sup>97</sup> *Apud* JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 193.

<sup>98</sup> MOSCOVICI, Serge. On social representations. In: J P. Forgas (ed.) *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.

<sup>99</sup> MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

grupos diferenciados, que vivem em realidades sociais diferenciadas. Uns são moradores e estudantes no Plano Piloto e outros são moradores e estudantes nas cidades-satélites e assentamentos semi-urbanizados do DF. Os primeiros estão mais preocupados com o PAS e o vestibular? Os últimos estão mais preocupados em ingressar no mercado de trabalho? Haveria pontos em comuns entre os dois grupos? O que os diferencia? Tais diferenças estariam assentadas ou ancoradas em quais fatores: nas necessidades sociais derivadas dos estratos ou classes sociais, nas quais, esses grupos estão inseridos?

### **Representações sobre o papel da Sociologia**

Toda área do conhecimento científico cria a sua terminologia ou o seu “jargão científico”. E a Sociologia criou um vocabulário próprio com conceitos que designam aspectos precisos da vida social. Estes conceitos se disseminaram de tal forma que boa parte dele faz parte da vida cotidiana. As pessoas utilizam palavras e expressões como *contexto social*, *movimentos sociais*, *classes*, *estratos*, *camadas*, *conflito social* e nos discursos políticos há referências à *classe dominante* ou *pressão social* como se fossem de domínio público e todos soubessem exatamente o que elas designam.<sup>100</sup>

Além dessa difusão dos conceitos sociológicos na cotidianidade dos indivíduos, observa-se a compreensão, cada vez maior, das pesquisas de opinião. O leitor, em geral, percebe o significado delas. Isso ocorre porque é possível constatar e verificar uma regularidade nos fatos sociais. Mesmo desconhecendo a metodologia utilizada na pesquisa, o leitor reconhece a existência de meios eficazes para se desvendar comportamentos, escolhas e opinião de uma dada população. As pessoas vão compreendendo que as pesquisas identificam regularidades nos comportamentos e opiniões, reconhecendo que, embora haja diversidades, existe uma certa tendência nas suas formas de pensar e agir, de acordo com variáveis como sexo, idade, local de moradia, etc.<sup>101</sup>

Berger empreendeu um estudo sobre o papel da Sociologia na sociedade norte-americana. Em sua análise, a Sociologia nos Estados Unidos não ocupa espaço na imaginação popular como ocupa, por exemplo, a Psicologia. Uma das evidências para

---

<sup>100</sup> COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Ed. Moderna, 1997. 2ª ed.

<sup>101</sup> Idem nota 43.

essa afirmação, segundo o autor, está na escassez de piadas sobre o sociólogo. A Sociologia foi percebida como um passatempo individual, e não exatamente como uma atividade profissional e científica.

Ao realizar a pergunta “*por que estudar Sociologia?*”, a maioria dos jovens universitários responderam: “*porque gosto de trabalhar com gente*”. Na análise de Berger “*o sociólogo é visto como uma pessoa empenhada profissionalmente em atividades edificantes para benefício de indivíduos e da comunidade em geral*”. Essa imagem seria versão secular do militante dos movimentos religiosos de jovens, como é o caso da Associação Cristã de Moços. Outra indagação aos jovens universitários foi como imaginam o seu campo de trabalho. A resposta mais frequente vai de encontro a resposta à questão anterior: atuar na área da assistência social. Então, o fundamento básico das respostas está em poder “*fazer alguma coisa pelas pessoas*” e “*executar um trabalho que seja útil para a comunidade*”.<sup>102</sup>

Imagem análoga à anterior foi associar o sociólogo a uma espécie de teórico do serviço social. Segundo Berger, essa imagem é compreensível para o caso da sociedade norte-americana porque uma das raízes da Sociologia americana está nas preocupações dos assistentes sociais com as conseqüências da revolução industrial: rápida expansão urbana, imigração, rompimento de costumes tradicionais e etc. Essas preocupações ocuparam horas de pesquisas sociológicas. Na análise de Berger, o serviço social se constitui por uma certa ação na sociedade e a Sociologia não é ação, mas uma tentativa de compreensão da sociedade. Obviamente, nada impede que a partir dessa tentativa de compreensão leve, necessariamente, à ação. Notadamente, essa concepção de Berger filia-se ao pensamento de Max Weber, quando este evoca que essa área do conhecimento seja “*isenta de valores*”.<sup>103</sup>

Uma segunda imagem recorrente no estudo de Berger é aquela que relaciona o sociólogo com o reformador social. Esta imagem tem raízes históricas tanto nos Estados Unidos como na Europa. O filósofo francês Auguste Comte encarava a Sociologia como a doutrina do progresso, como a sucessora secularizada da teologia. No seu ponto de vista, o sociólogo seria percebido como uma espécie de árbitro de todos os ramos do

---

<sup>102</sup>BERGER, Peter L. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. Tradução de Donaldson M. Garchagen. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

<sup>103</sup> Idem nota 45.

saber. Ainda sobrevive na visão Berger esse tipo de concepção, em que muitas vezes se espera que o sociólogo apareça com algum esquema de reforma das questões sociais.<sup>104</sup>

Uma terceira imagem percebida na pesquisa de Berger é a que vincula a Sociologia à pesquisa de opinião pública. O sociólogo é visto como um coletor de dados estatísticos sobre o comportamento humano. As poucas piadas sobre sociólogos estão associadas a essa imagem estatística. Essa imagem teria sido fortalecida pelas atividades de muitos órgãos que utilizam métodos semelhantes ao da ciência sociológica nas análises de opinião e de tendências do mercado. A pergunta recorrentemente feita pela Sociologia é “quantas vezes?” ou “quantas?”.<sup>105</sup>

Uma última imagem seria a Sociologia como instrumento de manipulação a serviço da classe dominante. Nesse caso, 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. Carlos Benedito Martins contribui para esse debate, salientando que a Sociologia constitui “*um projeto intelectual tenso e contraditório*” porque ao mesmo tempo que ela representa um poderoso instrumento a serviço dos interesses dominantes, ela também serve de expressão teórica para os movimentos revolucionários.<sup>106</sup>

Segundo Berger, há um rigor científico na Sociologia que possibilita ao profissional dessa área uma atividade de desmistificação das estruturas sociais e de construção de uma consciência sociológica. Isso não se deve ao seu temperamento ou às suas inclinações individuais. Portanto, o fundamento de sua ação não seria psicológico, mas metodológico.<sup>107</sup>

Bourdieu defende a profissionalização do sociólogo, fazendo uma distinção entre este e o que ele chama de engenheiro social. Este último tem a função de fornecer receitas aos dirigentes das empresas privadas e das administrações, com vistas a legitimar a dominação e assegurar os mecanismos que a reforçam. Na verdade, sustenta o autor, a Sociologia tem mais chances de decepcionar ou de contrariar os poderes quando ela cumpre melhor sua função propriamente científica. Essa função é a de compreender o mundo social, a começar pelo poder. Mas isso não implica em ser uma operação neutra

---

<sup>104</sup> Idem nota 45.

<sup>105</sup> Idem nota 45.

<sup>106</sup> MARTINS, Carlos Benedito. *O que é Sociologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 38ª ed., 1994.

<sup>107</sup> Idem nota 45. p. 49.

socialmente, porque preenche uma função social.<sup>108</sup> Esse autor combate o que chama de Sociologia espontânea, expressando a seguinte posição:

As advertências contra a contaminação da Sociologia pela Sociologia espontânea não passariam de exorcismos verbais se não fossem acompanhadas por um esforço feito no sentido de fornecer à vigilância epistemológica as armas indispensáveis para evitar a contaminação das noções pelas prenoções.<sup>109</sup>

Em outros termos, guiado pelo pressuposto de Gaston Bachelard, Bourdieu recomenda que o sociólogo não deve se deixar seduzir pela explicação simples da “*ineficácia epistemológica*”.

Depois de percorrer esse trajeto de discussões sobre a representação ou as representações na teoria sociológica clássica, na teoria sociológica contemporânea, apresentar as bases epistemológicas da teoria das representações sociais e apresentar representações sobre o papel da Sociologia, consideramos que o fundamento de nossa pesquisa assenta melhor no contexto da teoria das representações sociais, que tem em Moscovici o seu fundamento essencial e em Doise a abordagem que necessitamos.

Finalizamos apresentando um quadro conceitual, síntese das concepções sobre representações na perspectiva da Sociologia clássica e contemporânea e da Psicologia Social.

<b>QUADRO CONCEITUAL DAS REPRESENTAÇÕES</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>CONCEITO</b>
SIMMEL	As idéias ou representações são uma espécie de operador que permite ações recíprocas entre os indivíduos para formar a unidade superior, que é a instituição (partido político, igreja, etc.). Permite a passagem de um nível molecular para um molar.
WEBER	Representação é um saber comum que tem o poder de antecipar e de prescrever o comportamento dos indivíduos e de programá-lo.

<sup>108</sup> BOURDIEU. Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983, pp. 22-23.

<sup>109</sup> Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Claude; Passeron, Jean-Claude. *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

	Ela constitui um quadro de referências e um vetor da ação dos indivíduos
MARX	As representações estão vinculadas à prática social. A manifestação da consciência se faz através da linguagem e realiza um paralelo entre as duas e entre as representações e o real invertido, mostrando como as idéias estão comprometidas com as condições de classe. A representação situa-se no nível do senso comum, do mito, das formas ideologizadas do pensamento.
DURKHEIM	Estabeleceu a diferença entre representação individual e representações coletivas. Estas são produções sociais, que além de se distinguirem de qualquer sensação ou consciência particular e não dependerem dos sujeitos individuais para se produzirem e reproduzirem, ainda impõem-se aos sujeitos de maneira coercitiva e genérica, como formas sociais de expressão, reconhecimento e explicação do mundo. As representações coletivas afiguram-se, portanto, como <i>atos sociais</i> .
BOURDIEU	Refere-se ao campo das representações sociais através da valorização da fala, como expressão das condições da existência. Para ele, a palavra é o símbolo da comunicação por excelência porque ela representa o pensamento. A fala, por isso mesmo, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas sócio-econômicas e culturais específicas.
MOSCOVICI	Diferenciou representações coletivas de representações sociais. Estas últimas expressam o conjunto de conceitos, proposições e explicações originado 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. Na perspectiva psicossociológica do autor, os indivíduos não são

	apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos produzem e comunicam representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos.
--	--

**CAPÍTULO III**  
**A VEZ E A VOZ DOS ALUNOS**  
**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DE**  
**SOCIOLOGIA**

*“O jovem não é o amanhã, é o agora” (Herbert de Souza, o Betinho)*  
– Inscrição no portão do Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria –

## **1. METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **1.1. A ABORDAGEM TRIDIMENSIONAL DE DOISE**

Conforme já salientamos, a análise dos dados teve como referência a abordagem das três fases ou etapas 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 individual com as explicações de caráter sociológico.<sup>110</sup>

Doise e colaboradores consideraram as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Princípios esses que são geradores de tomadas de posição em função de inserções específicas dos indivíduos no conjunto das relações sociais.<sup>111</sup> Esses autores retomam a perspectiva de Moscovici, no

---

<sup>110</sup> DOISE, Willem. *Atitudes e representações sociais*. In: JODELET, Denise (org.) Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001. p. 193.

<sup>111</sup> Idem nota 1.

que concerne aos processos responsáveis pela formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação concretiza o abstrato, busca dar naturalidade ao objeto por meio da comunicação enquanto a ancoragem incorpora o não familiar dentro de uma categoria mais familiar.

Cada fase ou etapa dessa abordagem tridimensional que estuda as representações sociais corresponde a uma hipótese específica. A primeira hipótese seria a de que diferentes membros de uma população estudada partilham certas crenças comuns concernentes a um dado desafio social. Para Doise e colaboradores, as representações têm origem nas relações de comunicação que supõem 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. Ressaltamos que, nesse segundo nível de análise, estaremos buscando a tomada de posição dos diferentes grupos sociais (alunos de Santa Maria e alunos da Asa Norte) e não a tomada de posição individual. A terceira hipótese se refere à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de realidades coletivas. Supõe-se a hierarquia de valores, as percepções construídas pelos indivíduos, as experiências sociais, a relação entre grupos e a situação de classe como moduladores das tomadas de posição.<sup>112</sup>

Com essas hipóteses, os autores procuram responder a 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 que os indivíduos partilhem referências comuns para a tomada de posições.<sup>113</sup>

Para os autores dessa abordagem, Pierre Bourdieu contribuiu para a construção da explicação societal para o fenômeno das representações sociais. Este autor mostra que esta visão de Doise e colaboradores está além de uma oposição entre conflito e consenso, que é muito presente em estudos e pesquisas. Segundo ele, “*as tomadas de posição diferentes, mesmo antagônicas, somente se constituem como tais com relação aos*

<sup>1</sup> <sup>112</sup>

DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; 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.

<sup>113</sup> Idem nota 3. p. 122.

*objetos de disputa comuns, estes mesmos postos no espaço do jogo dentro do qual eles são jogados, isto é, o espaço das posições sociais.*”<sup>114</sup>

## **1.2. SUJEITOS DE INFORMAÇÃO E DE CONHECIMENTO**

Participaram dessa pesquisa 79 sujeitos adolescentes, com idade entre 16 e 20 anos, estudantes da 3ª série do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal, dos sexos masculino e feminino. A escolha dessa série aconteceu de forma intencional, uma vez que o aluno já obteve conhecimentos de Sociologia na 1ª e 2ª séries, portanto, já acumulou um certo grau de aprendizagem sobre a componente curricular em questão. Outro fator determinante para a escolha desse grupo foi o pouco tempo de existência da disciplina em todo o ensino médio. Ela só passou a vigorar nas três séries do ensino médio no DF a partir do ano de 2000, portanto, não podemos falar de consolidação do ensino de Sociologia.

A seleção dos sujeitos foi feita de forma aleatória em sua própria sala de aula na escola em que estudam. A partir da listagem disposta no diário de classe, realizou-se um sorteio com todos os alunos presentes naquele dia. O aluno escolhido manifestava o seu interesse em participar ou não da pesquisa. Diante de sua negatividade realizávamos a escolha de um novo participante até formar o número limite por sala de aula, que chegou a variar de 02 a 05 sujeitos, dependendo do número de turmas de 3ª série existentes na escola. A escolha dos informantes também teve um caráter intencional para que atendesse ao critério da segmentação dos grupos, ou seja, entrevistas com alunos moradores do assentamento de Santa Maria e com alunos moradores da Região Administrativa de Brasília, especificamente a Asa Norte. O sujeito escolhido que não fosse morador da localidade era substituído por outro que o fosse, por meio do sorteio. Nem sempre o local de estudo do aluno é o mesmo local de moradia. Há alunos que se deslocam de uma localidade para outra, alegando eficácia na aprendizagem. A variável local de moradia assumiu, portanto, uma posição central nessa pesquisa.

O critério de segmentação por local de moradia é relevante para a análise das

---

<sup>114</sup> DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain.; LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations Sociales*. Grenoble, PUG, 1992. p. 7.

realidades sociais diferenciadas de inserção do aluno e para a percepção do papel da Sociologia nesse contexto. Quais são as representações sociais da Sociologia em sua formação? Haveria pontos em comuns entre os dois grupos? O que os diferencia? Tais diferenças estariam assentadas ou ancoradas em quais fatores: nas necessidades sociais derivadas dos estratos ou classes sociais, nas quais, esses grupos estão inseridos? Questões essas que levaram à utilização da proposta de Doise e Colaboradores, que buscaram construir o que consideraram uma abordagem societal na investigação das representações sociais. Mais adiante, explicitaremos os resultados dessas questões.

A tabela abaixo apresenta algumas informações sócio-demográficas sobre os sujeitos que foram participantes da pesquisa.

Tabela 01 – Distribuição dos alunos segundo sexo, local de moradia e idade

VARIÁVEL	F	%
<b>Sexo</b>		
Masculino	30	38
Feminino	49	62
<b>Local de Moradia</b>		
Santa Maria	40	50,6
Asa Norte	39	49,4
<b>Idade</b>		
Até 16 anos	02	2.5

De 17 a 19 anos	65	82.2
De 20 a 22 anos	11	14
De 23 a 25 anos	01	1.3

---

Fonte: pesquisa de campo com aplicação de questionário

### 1.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Antes de irmos diretamente às escolas para o encontro com os sujeitos da pesquisa fomos à sede da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na Subsecretaria de Educação Pública, para obtenção de autorização para a realização das entrevistas. O documento-autorização foi obtido em 24 de setembro de 2003 (vide anexo 3). A partir de então, nos encaminhamos para as respectivas Gerências Regionais de Ensino (GRE's), do Plano Piloto e de Santa Maria para, enfim, chegarmos às escolas.

Para a coleta dos dados utilizamos entrevistas coletivas. A pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única, que passa do entrevistado para o entrevistador. Ela é uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Nesse sentido, tanto o entrevistado como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento<sup>115</sup>. Assim, esses sujeitos foram tratados como portadores de conhecimentos, envolvidos num processo de troca de informações entre eles e desses com o entrevistador.<sup>116</sup>

Na realização das entrevistas coletivas realizamos a discussão dos temas por meio de grupos focais, que conforme assinalado acima, seguiram os critérios de local de moradia e de local de estudo, concomitantemente. Como é uma técnica pouco usual nas pesquisas acadêmicas, convém fazer uma breve exposição a seu respeito.

---

<sup>115</sup> BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

<sup>116</sup> Ensino do mestre educador Paulo Freire, que nos ensina que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Grupo focal é um grupo de discussão informal, cujo objetivo principal é revelar percepções dos participantes acerca de itens postos para o debate. Trata-se, portanto, de uma técnica não-diretiva para obtenção de dados qualitativos, que fundamenta-se no princípio epistemológico de que a interação grupal, por meio do diálogo, propicia uma livre produção e circulação de idéias, de sentimentos e de imagens sobre um dado tema.<sup>117</sup> Por sua vez, Krueger o define como “*pessoas reunidas em uma série de grupos, que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada*”.<sup>118</sup>

Salientamos que as definições acima foram elaboradas sob a influência de diferentes pesquisas de mercado e *marketing*. Como bem destaca Westphal,

a função do grupo focal para os cientistas sociais e para os pesquisadores de mercado é diferente. Os primeiros pretendem observar o processo por meio do qual participantes especialmente selecionados respondem às questões da pesquisa para que, posteriormente, possam os dados serem teoricamente interpretados. A pesquisa de mercado busca propostas imediatas e custos reduzidos. Através do trabalho com grupo, procura-se apreender a psicodinâmica das motivações para imediata obtenção de lucro.<sup>119</sup>

Segundo Celso Sá, o interesse dos grupos focais para o campo das representações sociais reside no fato de que essa técnica, de certo modo, simula as conversações espontâneas, pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Em sua análise, “*seis a oito pessoas de uma dada população são reunidas para discutir um determinado assunto – o foco externo do grupo, um objeto de representação – sob orientação de um moderador (...) A análise do conteúdo ou do discurso é a forma de*

<sup>117</sup> GOMES, Maria Elásir S. e BARBOSA, Eduardo F. “*Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos*”. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999 (mimeo).

<sup>118</sup> KRUEGER, R. *Focus Groups: a practical guide for applied research*. USA, Sage, 1994

<sup>119</sup> WESTPHAL, M.F. *Participação Popular e políticas municipais de Saúde: Cotia e Vargem Grande Paulista*. São

Paulo. Tese de Livre Docência. Departamento de Prática de Saúde Pública, da Faculdade de Saúde Pública da USP, 1992.

*tratamento desses dados. Um número de sessões pode ser conduzido com diferentes indivíduos da mesma população*".<sup>120</sup>

Gomes e Barbosa salientam que nos grupos focais “os participantes são homogêneos, com níveis sócio-econômicos e culturais semelhantes. A idade, posição social, posição hierárquica, conhecimento dos participantes e outras variáveis, podem influenciar na discussão”. A homogeneidade possibilita um espaço mais adequado para a discussão, visto que evita constrangimentos, inibição, acordos tácitos, etc.<sup>121</sup> Essas informações foram relevantes para a escolha da segmentação dos grupos por local de moradia e local de estudo, além da proximidade de idade (vide tabela 01), que é uma característica do aluno de ensino médio, sobretudo do turno diurno.

Krueger assinalou que a tradicional entrevista com questionário de perguntas fechadas era desvantajosa porque limitava as respostas aos elementos oferecidos e tinha suas descobertas influenciadas pela interferência ou omissão do pesquisador. Ao passo que, nas entrevistas não-diretivas, as suposições do entrevistador são limitadas e há uma ênfase em torno da realidade do entrevistado, propiciada pelas questões abertas. Segundo o autor, essa técnica foi durante muito tempo esquecida no meio acadêmico, sendo mais difundida pela publicidade no estudo da psicologia do consumidor, e só recentemente, os cientistas sociais a redescobriram.<sup>122</sup>

Essa técnica de pesquisa tem como principal característica o fato dela trabalhar com a reflexão expressa por meio da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. As informações produzidas são de cunho essencialmente qualitativo. A “fala” que é trabalhada nos grupos focais não é meramente descritiva ou expositiva. É uma “fala em debate”, pois todos os pontos de vista, impressões, visões e concepções de mundo expressos devem ser discutidos pelos participantes. Se o pesquisador deseja conhecer as concepções de um participante sem a interferência dos outros, a técnica de grupos focais não é a mais adequada.<sup>123</sup>

---

<sup>120</sup> SÁ, Celso. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. RJ: UERJ, 1998. p. 93.

<sup>121</sup> Idem nota 8.

<sup>122</sup> KRUEGER, R. *Focus Groups: a practical guide for applied research*. USA, Sage, 1994.

<sup>123</sup> NETO, Otavio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. *Grupos focais e*

Por ser uma técnica que visa a coleta de dados qualitativos, não há fórmulas matemáticas para determinar o número de grupos focais, portanto, não há fechamento com relação a amostragem. O que deve ocorrer é o esgotamento do(s) tema(s). Nessa linha de raciocínio, não há necessidade de recrutar todas as pessoas que compõem o público-alvo e jamais poder-se-á inferir informações válidas para todo o universo da pesquisa.<sup>124</sup>

O próprio pesquisador, autor dessa dissertação, realizou os grupos focais, pois a proximidade, o estudo e o conhecimento do objeto de investigação são de fundamental importância para o bom funcionamento da técnica, da mesma forma que a participação no processo de debate é salutar para a interpretação das informações obtidas.<sup>125</sup>

Na condução das entrevistas utilizamos um roteiro-guia com questões que enfocavam a relação do aluno com a Sociologia (vide anexo 4). E para o desencadeamento do debate foi utilizada a técnica da evocação (vide anexo 4), momento em que o aluno participante da pesquisa listava as quatro respostas que viessem à cabeça quando pensava em Sociologia. Depois desse procedimento foi solicitado que ele marcasse as três respostas mais importantes e no final, assinalasse aquela que fosse a mais importante de todas. A partir dessa última resposta se desencadeava a “fala debate” dos participantes do grupo focal. Essa técnica é conhecida por Associação Livre, que permite o acesso ao conteúdo e a estrutura das Representações Sociais. Estas são formas de conhecimento que estão organizados em campos semânticos que possuem estruturas estáveis e um teste de associação induz a expressão de significados. Para um termo indutor gera-se termos induzidos. Esses significados podem ser descritos como uma parte do conteúdo das representações.<sup>126</sup>

Utilizamos o recurso da gravação da “fala debate” por meio de um equipamento de áudio para posterior transcrição do material. Antes do início da “fala debate” nos

---

*pesquisa*

*social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In Ser Social. Revista do Programa de Pós-*

*graduação em Política Social. Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social. Vol. 01, nº 01.*

1º

semestre de 1998.

<sup>124</sup> Idem nota 14.

<sup>125</sup> Idem nota 14.

<sup>126</sup> GARNIER, C. Associative Techniques and Social Representations. Artigo apresentado no Congrès Interamériques de Psychologie, São Paulo, julho de 1997.

grupos focais o aluno, sujeito da pesquisa, tomava conhecimento do Termo de Livre Consentimento à pesquisa, que dentre os consentimentos previstos estava o de gravação da fala em áudio (vide anexo 2). Para que a gravação em áudio não pudesse constranger tanto e para propiciar um maior dinamismo ao debate, oferecemos um lanche, concomitante ao momento das conversações.

Realizamos três grupos focais em Santa Maria e três grupos focais na Asa Norte, sendo que neste último local todos os grupos foram no turno matutino de estudo do aluno. Já em Santa Maria, por existirem somente dois centros de ensino médio, realizamos dois grupos focais no turno matutino e um grupo no turno vespertino.

O dia da escolha dos sujeitos não coincidiu com o dia da realização das entrevistas, porque a escolha dos participantes culminava com o primeiro momento de contato do pesquisador com a escola. No primeiro contato com a escola apresentávamos o documento de autorização para a entrevista, emitido pela Secretaria de Educação, e informávamos sobre os objetivos da pesquisa à direção administrativa da escola. Em seguida, algum integrante da direção nos conduzia às salas de aula de 3ª série para explicarmos os objetivos da pesquisa e procedermos a escolha dos sujeitos. O dia da realização da entrevista precisava ser agendado posteriormente e de comum acordo com a administração da escola e com o corpo docente, para que não houvesse prejuízo na dinâmica de funcionamento do turno de aula.

No processo de escolha dos sujeitos, além dos titulares para integrarem o grupo, sorteávamos sujeitos suplentes, que variava de um a dois por turma. O objetivo desse procedimento era que o suplente assumisse a posição de titular, quando da ausência ou desistência deste, no dia da realização da entrevista. A quantidade de alunos determinada para a formação do grupo focal era de 13 sujeitos, mas por conta desses procedimentos adotados acima, a quantidade chegou a variar de 12 a 14 sujeitos. A tabela abaixo mostra a distribuição dos grupos focais.

Tabela 02 – Características dos Grupos Focais, segundo a escola, o número de alunos e o sexo.

				SEXO
--	--	--	--	------

ESCOLA	GRUPO FOCAL	LOCAL	Nº DE ALUNOS	Masc.	Fem.
Centro de Ensino Médio Paulo Freire	01	Asa Norte	12	08	04
Centro de Ensino Médio 404	02	Santa Maria	14	03	11
Centro de Ensino Médio Asa Norte	03	Asa Norte	14	07	07
Centro Educacional Gisno	04	Asa Norte	13	03	10
Centro de Ensino Médio 417- matutino	05	Santa Maria	13	09	04
Centro de Ensino Médio 417- vespertino	06	Santa Maria	13	04	09

Fonte: pesquisa de campo com aplicação de questionário.

#### 1.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento da análise dos dados utilizamos o *software* ALCESTE (*Análise Lexical par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*). Este programa faz análise de dados textuais e é muito utilizado em pesquisas sobre representações sociais. Tem origem francesa, mas está devidamente adaptado para a análise de textos em português. Atualmente, as línguas contempladas são o inglês, o francês, o italiano, o português e o espanhol.<sup>127</sup> Trata-se de uma técnica computadorizada para investigar a distribuição de vocabulário em um texto escrito e em transcrições de texto oral. No entanto, não é uma técnica para testar hipóteses *a priori*, mas um método para exploração e descrição. Segundo Bauer, a análise de texto faz uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais, constituindo-se em uma “*técnica híbrida*”.<sup>128</sup>

O ALCESTE além de uma técnica é também uma metodologia, porque o programa integra uma grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados em um todo

<sup>127</sup> KRONBERGER & WAGNER *apud* BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto*,

*Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

<sup>128</sup> Idem nota 18.

orgânico que se ajusta perfeitamente ao seu objetivo de análise de discurso.<sup>129</sup>

O programa não dá conta do sentido e contexto, como o fazem os métodos manuais de análise qualitativa, como é o caso da análise de conteúdo clássica de Laurence Bardin. Mas, a vantagem é que dentro de um curto espaço de tempo, o pesquisador pode conseguir uma visão geral do volumoso *corpus* de dados.<sup>130</sup>

Os dados analisados pelo ALCESTE devem mostrar ordem, homogeneidade tópica e coerência sobre o que se fala para se criar um quadro de referência. Uma característica do programa é que pontos diferentes de referência produzem diferentes maneiras de falar, ou seja, o uso de um vocabulário específico é percebido como uma fonte para detectar maneiras de pensar sobre o objeto. Portanto, o objetivo é distinguir classes de palavras que representam diferentes formas de discurso sobre um tópico de interesse. Uma afirmação é considerada uma expressão de um ponto de vista, uma unidade de sentido que liga um conteúdo com a intenção, a crença, o desejo e a cosmovisão de um sujeito.<sup>131</sup>

A definição de uma afirmação no ALCESTE pode ser sintática, pragmática, semântica ou cognitiva. Como nem todas as palavras carregam informações relevantes, o programa utiliza um dicionário que divide o *corpus* em um grupo de “palavras com função”, tais como artigos, preposições, conjunções, pronomes e verbos auxiliares e um grupo de “palavras com conteúdo”, tais como substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. É exatamente esse último grupo de palavras que o programa trabalha. É ele que contém o sentido do discurso. As “palavras com função” são excluídas da primeira análise, mas servem como informação adicional. O objetivo é investigar as semelhanças e dessemelhanças estatísticas das palavras, a fim de identificar padrões repetitivos de linguagem.<sup>132</sup> Contudo, para cada palavra são apresentadas a frequência absoluta da classe, a percentagem da palavra na classe e o quiquadrado ( $X^2$ ).

Com o objetivo de evitar ambigüidades, as afirmações são operacionalizadas como Unidades de Contexto Elementar (UCEs). Essas são segmentos do texto original ou frases dos respondentes, em que estão inseridas as palavras selecionadas para a formação

---

<sup>129</sup> Idem nota 18.

<sup>130</sup> BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977

<sup>131</sup> Idem nota 18.

<sup>132</sup> Idem nota 18.

da classe. Nesse momento, a análise das UCEs permite reconstituir o sentido de cada palavra e possibilita construir um significado para a classe.<sup>133</sup>

Na identificação das classes de palavras o método empregado pelo ALCESTE é a Classificação Hierárquica Descendente (C.H.D), que é um procedimento iterativo. O programa realiza uma listagem de palavras para cada classe. A força da associação entre cada palavra e sua classe é expressa pelo valor do quiquadrado ( $X^2$ ) e todas as palavras que excedem determinado valor do quiquadrado são listadas. Quanto maior esse valor, mais importante é a palavra para a construção estatística da classe. Constituída a lista de palavras, constitui-se a fonte básica para interpretar as classes.<sup>134</sup>

Os resultados gerados pelo ALCESTE podem ser construídos graficamente de forma sintética. O esquema abaixo demonstra esse procedimento: 1) no retângulo vermelho, o espaço do título da classe, atribuído pelo pesquisador; 2) no retângulo amarelo, o espaço em que são inseridas as palavras representativas da classe. Essas palavras são obtidas a partir do valor do quiquadrado ( $X^2$ ), da frequência e do percentual de contribuição na classe; 3) no retângulo verde, o espaço em que é inserido a porcentagem de cada classe em relação ao *corpus* que foi analisado; 4) no retângulo cinza, o título do eixo atribuído pelo pesquisador; 5) as linhas de ligação representam as relações entre as classes: linhas pontilhadas representam relações fracas e linhas contínuas representam relações fortes. Cada relação é identificada por um índice que

varia de 0 a 1.<sup>135</sup> Quanto mais próximo do 1 maior é a relação entre as classes e quanto mais distante do 1 menor é a relação.

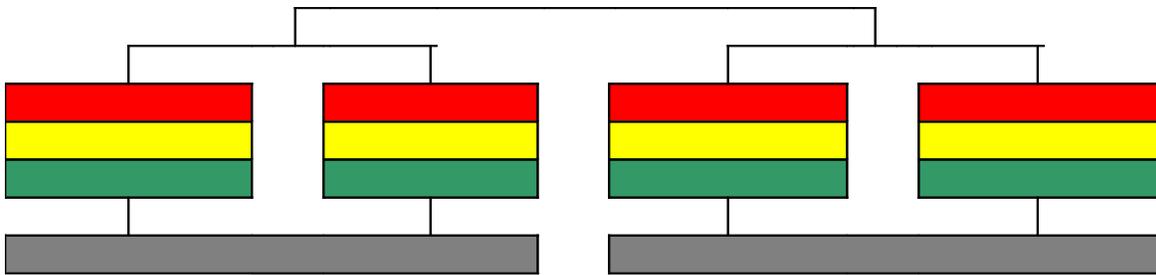
Figura 01 – quadro sintético dos resultados gerados pela análise do programa ALCESTE

---

<sup>133</sup> IMAGE. *ALCESTE: um software de análise de dados textuais*. Disponível em: [www.image.cict.fr/alceste.html](http://www.image.cict.fr/alceste.html). Acesso em: 10 de janeiro de 2004.

<sup>134</sup> Idem nota 18.

<sup>135</sup> *Apud* REIS, Adriane. *Representações Sociais dos professores sobre a criança problemática*. Brasília, UnB/Instituto de Psicologia, 2000. (dissertação).



Os resultados também podem ser representados graficamente por meio de um outro processo: Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Essa representação mostra as relações entre as classes e o grau de proximidade entre elas, as relações entre as palavras com conteúdo e as variáveis. O gráfico é apresentado como sobreposição das classes com as palavras de conteúdo e com as variáveis para a leitura em conjunto. Na nossa análise estes dois gráficos são utilizados.

Por fim, as classes de palavras devem ser interpretadas. O programa oferece auxílio para a interpretação: lista de palavras com vocabulário característico de uma classe, combinações freqüentes de palavras, texto completo das afirmações originais em uma classe. Entra em cena a figura do pesquisador para dar uma interpretação teórica empiricamente justificada. O ideal é que a interpretação forneça o conteúdo semântico à informação produzida pelo ALCESTE e com apoio de outros métodos de análise de texto e de discurso.<sup>136</sup> Nos métodos de pesquisa propostos por Moscovici, a interpretação tem ocupado lugar de destaque. O significado dos resultados é privilegiado e, de certa forma, pode refletir a representação do próprio pesquisador.<sup>137</sup>

## 2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

<sup>136</sup>KRONBERGER & WAGNER *apud* BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto*,

*Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

<sup>137</sup> RIBEIRO, Aldry Sandro Monteiro. *Macho, Adulto, Branco, Sempre no Comando?* Brasília: UnB, 2000.

Dissertação de mestrado.

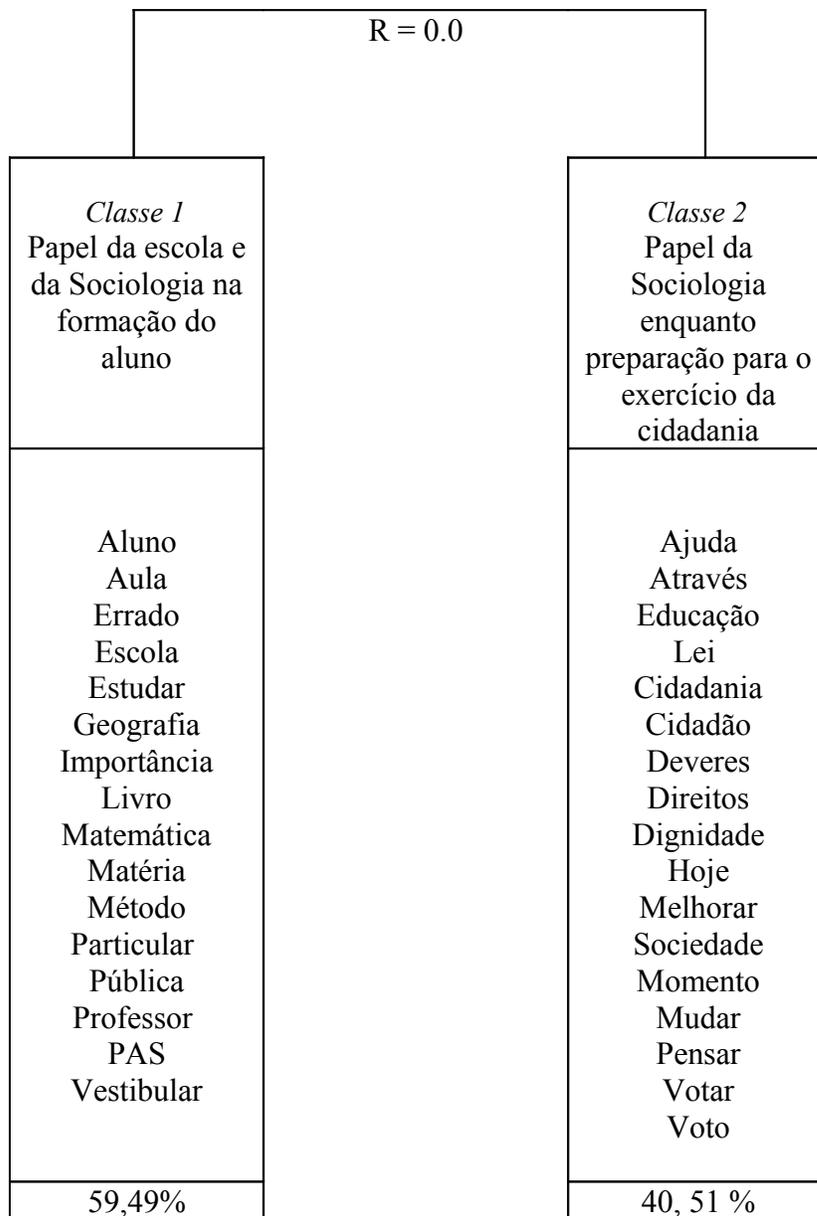
## **1ª FASE: A ANÁLISE DO CAMPO COMUM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Nesta fase da análise, o discurso dos sujeitos é reconstruído com vistas à identificação do conteúdo comum das representações sociais. O pressuposto é que os alunos, ainda que pesem as diferenças de idade, local de moradia, de sexo e de renda, partilham referenciais comuns.

Para alcançar esse objetivo, fizemos a opção de lançar todas as variáveis misturadas no programa ALCESTE: sexo, idade, renda, local de moradia, nº de pessoas no lar, escolaridade dos pais, trabalho, decisão após o ensino médio e participação em movimento social. Feito isso, o material resultante dos seis grupos focais constituiu um só o *corpus* de análise.

A análise do referido *corpus* demonstrou a existência de 02 (duas) classes de palavras indicadoras de possíveis representações sociais. O quadro 01 mostra essas classes e o grau de interação entre elas. A classe 01 refere-se ao papel da escola e da Sociologia na formação do aluno e a classe 02 refere-se ao papel da Sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania. A relação entre essas classes é inexistente ( $R=0.0$ ). Significa que as palavras selecionadas na classe 01, que dão sentido a um todo, não se relacionam com as palavras selecionadas na classe 02. Ou seja, os sentidos que compõem uma classe não se relacionam com os sentidos que compõem a outra classe.

Ressaltamos que os trechos referentes aos discursos do aluno, a partir das UCEs (Unidades de Contexto Elementar), serão apresentados entre aspas e em itálico e as palavras referentes à classe estarão em itálico e sublinhadas.



Quadro 1 – Classes de palavras referentes ao campo comum

## A) PAPEL DA ESCOLA E DA SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO

O estudo das unidades de contextos (UCEs) na classe 01 indica o discurso do aluno acerca do papel da escola e da Sociologia em sua formação e representa 60% do total do *corpus*. A análise de conteúdo no discurso dos alunos revela uma reflexão a respeito de sua vida escolar. Nessa classe há a presença de palavras como aluno, importância e matéria.

O aluno apresenta a necessidade do ensino de Sociologia em sua formação escolar:

*“Os alunos devem se interessar ainda mais pela Sociologia, porque isso vai estar no aprendizado dele, na formação dele. Quem precisa disso, somos nós, alunos”.*

(Sujeito 53, grupo focal da Asa Norte)

Ele retrata essa necessidade de formação da disciplina, situando-a no mesmo patamar de importância que as outras disciplinas do ensino médio.

*“Não adianta você estar sendo guiado pelas matérias comuns, e por que a Sociologia ser opcional, entendeu? Porque a Sociologia é uma matéria de porte como qualquer outra. Eu acho que é fundamental, ela vai dar mais embasamento para a pessoa.”*

(Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte)

E essa importância da Sociologia está na responsabilidade dela pela formação da

consciência crítica.

*“Nós fomos adaptados a crescer numa sociedade fechada, criados pela mídia, educados nesse sistema medíocre, entendeu? Então, eu acho que a Sociologia é fundamental, é de fundamental importância (...) Quais são os problemas dele e se engajar socialmente e ter voz ativa, ocupar uma posição e não, simplesmente, assistir à Rede Globo todo dia e, ser feliz com isso. Teve um bimestre que a gente estudou violência urbana e a gente deu muito enfoque à questão da cidadania, porque a gente tende a criar uma postura de acomodação, entendeu? Ao invés de você buscar soluções concretas, você cria estratégias de defesa, ou seja, ao invés de você ir lá e buscar a raiz do problema e combater isso, você fecha a porta da sua casa, põe um cadeado, não anda de tênis chique a noite, não anda sozinha. Então, eu acho que a cidadania consiste em não apenas se defender, mais atacar.”*

(Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte)

Este modelo de formação só tem sentido se o professor atuar com debates e análises sócio-políticas das situações cotidianas da realidade social e não simplesmente, conduzir a sua prática pedagógica por meio do livro didático. A classe também apresenta palavras como aula, escola, livro, estudar e professor.

*“Porque assim, aqui na escola a gente tem uma matéria à parte, que é projeto. A gente faz redação, interpretação, mas principalmente, debate, discussão, crítica...”*

(Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte)

O professor que utiliza essa dinâmica em sua de aula não tem despertado o interesse do aluno para a Sociologia.

*“Mas ai tem o interesse dos alunos. O interesse deles em estudar. Sociologia, porque se você estudar, simplesmente baseado no livro, tudo que está escrito no livro, ele não se interessa.”*

(Sujeito 33, grupo focal da Asa Norte)

Além do professor, o aluno inclui outros agentes sociais da escola na responsabilidade de despertar o interesse deles pelo ensino de Sociologia.

*“Eu acho que Sociologia deveria ser mais conscientizada e aceita pelos alunos. Se não tem o interesse em si, como é que vai ter a Sociologia na formação. Vai por interesse do aluno. Dos alunos, da escola, dos professores, diretores.”*

(Sujeito 53, grupo focal da Asa Norte)

O aluno reclama da restrição do ensino de Sociologia ficar vinculado ao que está disposto em livro didático, tendo que utilizar as palavras do autor do livro. A sua participação com opiniões e pontos de vista próprios fica vedada.

*“Ele sempre passa os questionários no quadro com questões difíceis de responder e eu coloco com as minhas palavras o que eu entendo, o que eu absorvi de toda a aula, mas ele não aceita e quer com as palavras do livro. Isso eu acho errado, entendeu? Porque ele segue o livro, tem que ser aquilo, o que tiver no livro, eu tenho que aprender o que tiver no livro. E o que eu penso? E o que eu acabei absorvendo da aula? (...) Por mais que esteja certo, se tiver errado, não que esteja errado, mas ele pode dar tipo uma orientação. Só que essa obrigação de você ter que colocar as palavras dos outros, você tendo que se expressar em cima dele, eu acho isso errado.”*

(Sujeito 36, grupo focal da Asa Norte).

Além da postura metodológica do professor, o aluno entende que a disciplina deveria se diferenciar das demais, que por isso, pode ser considerada por pontos de vista e opiniões. Essa posição do aluno nos lembra o trabalho de Antônio Cândido<sup>138</sup>, quando ele ressaltou a inspiração a qual o ensino de Sociologia estaria vinculado. Para o autor, esse ensino seria abordado de diferentes maneiras - como *ponto de vista*, como *técnica social* e como *ciência particular*- e que, para a orientação do desenvolvimento da disciplina seria necessário definir o nível em que a reflexão sociológica é considerada. O sujeito reforça a necessidade de expor o seu ponto de vista e demonstra que a Sociologia é uma disciplina que abre possibilidades para isso,

*“(...) Não a minha opinião, mas, o meu ponto de vista, porque pra eu ter uma noção básica da Sociologia eu tenho que entender os outros e*

---

<sup>138</sup> CÂNDIDO, Antônio. *Sociologia; Ensino e Estudo*. Revista *Sociologia*, vol. XI, nº 3, 1949.

*a mim também. (...) Mas aí tem o interesse dos alunos. O interesse deles em estudar Sociologia, porque se você estudar, simplesmente baseado no livro, tudo que está escrito no livro, ele não se interessa.”*

(Sujeito 33, grupo focal da Asa Norte)

Nesse sentido, ele aborda uma diferenciação entre a escola particular e a escola pública. Para ele esta última escola está mais preocupada com a formação do senso crítico do que a escola particular.

*“ Ano passado eu estudava em escola particular, eu sempre estudei em escola particular, e em nenhuma das escolas tinha Sociologia, só Filosofia, no máximo. Mas, por exemplo, é como se a escola pública estivesse mais preocupada com a formação, com a cabeça do estudante. Preocupada em ensinar a falar, a conviver. Não só ensinar matemática, português, ali, pra ele passar no vestibular, ensinar ele também a ter uma vivência. É porque olha, você na escola particular paga para passar no vestibular. Por exemplo, eu estudava na escola particular e via que, por exemplo, ninguém se esforçava pra estudar, nem nada, aqui eu vi, nossa! Eu nunca estudei um sábado na minha vida sabe, aí por causa de certos professores aqui na escola eu tive que ficar estudando, estudando, e fazendo. Assim, é muito diferente da escola particular, porque lá ninguém fica ligando pra nada. Ah, tá pagando, então, eu vou ter que passar de qualquer jeito.”*

(Sujeito 03, grupo focal da Asa Norte)

Observamos neste discurso acima, que também há manifestações acerca do grau de importância das disciplinas, tendo em vista a continuação dos estudos no ensino superior. Como foi manifestado no discurso abaixo:

*“Tem gente que acha que deveria ter muito mais aulas de matemática, de química, do que de Filosofia e Sociologia, porque não têm importância no vestibular.”*

(Sujeito 41, grupo focal da Asa Norte)

O aluno chega a perceber que os conceitos e temáticas pertinentes ao conhecimento sociológico estão presentes em outras áreas do conhecimento, como

História e *Geografia*, nas provas tanto do *PAS* como do *vestibular* e que, por isso, não há necessidade de existir uma prova específica para a disciplina nos referidos exames seletivos.

*“Acho que ela está englobada em outras matérias, só que de uma forma não tão explícita como seria, por exemplo, uma prova específica mesmo. Mas, de outras formas como História, Geografia. (...) Eu acho que está refinando a prova é muito importante no PAS, no vestibular. Então eu acho assim, que quanto mais interdisciplinaridade tivesse, quanto mais contextualizado, melhor, que não adianta a gente ficar preso a uma só ciência”.*

(Sujeito 69, grupo focal de Santa Maria).

O discurso do aluno se aproxima de um dos postulados dos parâmetros de avaliação do PAS, qual seja: *“adotar como eixos estruturadores da avaliação a contextualização e a interdisciplinaridade, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades.”*<sup>139</sup> Esse programa, seguindo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, adota desde 2001 uma estrutura de avaliação que se compõe em blocos: Artes (visuais, cênicas ou música); Língua Estrangeira (inglesa, francesa ou espanhola); Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; Ciências Sociais; Ciências da Natureza e Matemática. Essa estrutura objetivou a tendência de se construir objetos de avaliação articulados em uma só prova, sem divisão de rótulos disciplinares. O aluno que está inscrito no Programa já é conhecedor desse modelo de avaliação, por isso, expressa com facilidade a forma de funcionamento das provas. Quando ele explicita que os conhecimentos sociológicos estão englobados nas provas de História e Geografia, demonstra apropriação de conceitos sociológicos e consegue enxergar a presença da interdisciplinaridade.

Essa tendência para a interdisciplinaridade demonstrada nos objetos de avaliação do PAS teria reflexo nas provas do exame vestibular da UnB, a partir de 2004, depois de decorridos três anos – prazo necessário para superação da avaliação nas três etapas avaliativas. Foi o que realmente ocorreu com o último vestibular (1º/2004).

O sujeito que está explicitando uma preocupação com os mecanismos de

---

<sup>139</sup> BRASÍLIA. Universidade de Brasília. CESPE. Programa de Avaliação Seriada. Objetos de Avaliação. Subprograma 2001. Brasília, 2001.

desenvolvimento do ensino no interior da escola também manifesta preocupação com a preparação para o processo seletivo do PAS (Programa de Avaliação Seriada) e para o vestibular, sobretudo, o da Universidade de Brasília. Ressaltamos que os sujeitos são alunos da 3ª série do ensino médio, portanto, com fortes possibilidades de demonstrar interesse no ingresso ao ensino superior. Brasília apresenta uma elevada oferta no mercado do ensino superior,<sup>140</sup> que permite realizar diversas escolhas tanto de curso como de Faculdade/Universidade. Obviamente, esta crescente oferta de cursos superiores não reflete, necessariamente, um maior ingresso de alunos egressos das camadas sociais menos abastadas.

Contudo, nesse contexto de discussão acerca do interesse no prosseguimento dos estudos no ensino superior, há posicionamento diferente daquele posto acima, quanto à presença da Sociologia no PAS e no vestibular.

*“Eu creio que a Sociologia tem que estar mais presente no PAS, porque se a História está lá, a matéria História, tipo na Grécia, aconteceu assim tal, tal, por que que a Sociologia não está lá também? Por que que a Filosofia não está também? Não tem que ser desvalorizada, tem que estar lá, se a Geografia, tem uma prova só de Geografia, escrito Geografia em cima. Está certo que é interdisciplinar, tem várias outras coisas, tem várias questões, mas é Geografia, cadê a Sociologia? Tem que ter, tem que estar ali, mostrando que é importante pra gente.”*

(Sujeito 36, grupo focal da Asa Norte).

Constatamos, em síntese, que nessa classe a Sociologia é discutida na perspectiva escolar: quanto ao conteúdo pedagógico, a metodologia de ensino do professor, ao conhecimento da área, a presença no PAS e no vestibular e em relação a outras disciplinas. Mesmo diante de duas diferentes posições quanto à presença dela no exame avaliativo do PAS e do vestibular, observamos que o aluno percebe a importância dela em sua formação escolar.

## **B) PAPEL DA SOCIOLOGIA ENQUANTO PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

---

<sup>140</sup> Brasília conta hoje com cerca de 87 instituições de ensino superior.

A Classe 02, o papel da Sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania, representou 40,51% do discurso dos sujeitos. O aluno demonstra de forma recorrente o entendimento que tem sobre o ensino de Sociologia. Na análise das UCEs (Unidades de Contexto Elementar) é recorrente a presença de palavras como: sociedade e mudar.

*“A Sociologia visa a sociedade. Então, a partir do momento em que o homem convive em grupo, vive em sociedade, é preciso que alguma ciência estude isso, e a Sociologia tem esse papel.*

(Sujeito 56, grupo focal de Santa Maria)

Portanto, para ele a Sociologia é o estudo da sociedade e o seu ensino ajuda na compreensão das relações sociais e na possibilidade de mudança social.

*“(...) Eu coloquei a relação entre homens, porque eu acho que sociedade é basicamente isso, é o homem convivendo com o próprio homem. E a partir do momento que você sabe se relacionar com ele, você vai viver melhor em sociedade. Eu acho que a Sociologia é esse estudo, da sociedade, da relação com o homem. E se você quiser, você pode também mudar alguma coisa”.*

(Sujeito 56, grupo focal de Santa Maria)

A compreensão das relações sociais se vincula à construção do senso crítico. Ele destaca:

*“Eu acho que a Sociologia trabalha muito bem as desigualdades entre pessoas. A riqueza, entendeu, é mal distribuída, aqui pra gente, assim, entre as classes, entre as raças também. A Sociologia trabalha muito*

*bem isso. Eu acho importante isso, porque a Sociologia mostra cada ponto pra gente, sobre as desigualdades sociais que existem na sociedade.”*

(Sujeito 06, grupo focal da Asa Norte).

A necessidade de construção do senso crítico pelo ensino da Sociologia já havia sido apresentada em 1949, no Simpósio sobre o Ensino da Sociologia, conforme já destacado no capítulo I. Nesse evento, Costa Pinto sugere:

De todas, a preocupação comum – e esse é o escopo do ensino da Sociologia na escola secundária – é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural.<sup>141</sup>

A perspectiva para o ensino da Sociologia apresentada acima se associa a um grupo de palavras que aparecem nessa classe: *cidadania*, *cidadão*, *deveres*, *direitos*.

*“Eu acredito que a Sociologia ajuda muito a formar o cidadão mesmo. Porque o cidadão tendo consciência dos seus direitos e deveres, ele vai realmente exercer bem o seu papel de cidadão e cooperar com a sociedade. Eu acho que é uma questão de conscientização.”*

(Sujeito 42, grupo focal da Asa Norte).

O aluno sustenta que a cidadania só será alcançada a partir da soberania da nação brasileira e que, estas duas características são fundamentais para a superação da ausência de *dignidade* humana. Nesse caso, a Sociologia ajuda a despertar para tal importância.

*“Eu acho que a política é uma coisa muito importante para o país. É o*

---

<sup>141</sup> PINTO, L.A. Costa. *Ensino da Sociologia nas Escolas Secundárias*. Revista *Sociologia*, vol. XI, nº 3, 1949.

*In: FERNANDES, Florestan. A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

*que está movendo o país atualmente. É o único meio que a gente tem de transformar o país que a gente vive. Eu não conheço outro meio. A Sociologia, pra mim, se resume em três fundamentos da Constituição: soberania, cidadania e dignidade. A soberania porque o povo deve ser mais soberano, o povo nacional atualmente anda muito submisso. Uma maneira de tornar o povo mais soberano é através da Sociologia, porque eu acho que é o meio mais fácil, mais acessível. A cidadania porque, se o povo tem soberania, conseqüentemente, ele vai começar a exercer a sua cidadania. É o que não acontece ultimamente. E o terceiro é a dignidade, que também se relaciona à soberania. Se ele é soberano, ele vai ser mais digno. Ultimamente, o povo não tem dignidade. O povo não tem respeito por si próprio e eu acho que a Sociologia é um meio de despertar isso nas pessoas.”*

(Sujeito 54, grupo focal de Santa Maria)

Na visão do aluno, os conceitos da Sociologia são aplicáveis ao cotidiano, porque eles estão vinculados à atualidade da realidade social e ajudam na compreensão da sociedade moderna.

*“A sociedade é importante, por quê? Porque o homem é um animal racional, que não consegue viver no mundo individualmente, ele convive em sociedade. Muitas vezes, os conceitos que a gente estuda na sala de aula, especificamente na aula de Sociologia, são coisas bem atuais, dentro de nossa realidade. Então, fala tanto de política, tanto de economia, também de relações humanas (...) Então, você tem essa visão, você tem esses conceitos que você precisa aplicá-los no seu dia-a-dia”.*

(Sujeito 56, grupo focal de Santa Maria).

O aluno apresenta a importância do conhecimento sociológico para a compreensão da complexidade da vida social. Essa demonstração é enfatizada quando ele propõe que esse conhecimento apareça na aprendizagem antes mesmo do ensino médio:

*“Já que nasceu a Sociologia, eu acho que foi pra melhorar, porque estuda leis, direitos e deveres. E isso ajuda o mundo a ficar melhor (...) Países de raízes subdesenvolvidas como Brasil, Argentina, não*

*têm uma educação com Sociologia e Filosofia desde o ensino fundamental. Eu acho que a Sociologia e a Filosofia devem aparecer antes do ensino médio, porque aí o aluno já está mais preparado pra pensar sobre direitos, deveres, sociedade, cidadania, soberania, dignidade e ideologia também.”*

(Sujeito 64, grupo focal de Santa Maria)

Com relação a essa perspectiva de inclusão da Sociologia no Ensino Fundamental, conhecemos uma proposta apresentada à Prefeitura de Goiânia pela Professora Ângela Mascarenhas da Universidade Federal de Goiânia (UFG), quando da realização da I Jornada de Sociologia do Centro-Oeste, realizada nos dias 07, 08 e 09 de agosto de 2003, em Pirenópolis-GO. A professora apresentou a proposta “*As Ciências Sociais no Ensino Básico*” na Mesa de Comunicações Coordenadas: “*Experiências Didáticas e Curriculares em Ciências Sociais*”, ocasião em que também apresentamos o nosso projeto de pesquisa do mestrado.

Por fim, nessa fase de estudo percebemos uma tendência que vai ao encontro de nossa hipótese. Nela sugerimos que as representações sociais dos alunos sobre a Sociologia indicariam a valorização da disciplina, no que tange ao entendimento maior sobre a sociedade moderna, as instituições e os grupos sociais, à construção do senso crítico e à formação da cidadania. Nesses aspectos, a valorização do conhecimento sociológico é recorrente na “fala debate” nos grupos focais, ou seja, o aluno percebe a importância da disciplina em sua formação escolar.

Contudo, o local de moradia faz alguma diferença no discurso do aluno? É isso que veremos na próxima fase de estudo.

## **2ª FASE: ANÁLISE DAS DIFERENCIAÇÕES GRUPAIS**

Doise considera que são os estudos de Serge Moscovici que fornecem elementos para construir uma psicologia societal, que imbrique o estudo dos sistemas cognitivos (nível individual) no estudo dos sistemas relacionais e sociais (nível posicional e ideológico). É nesse contexto que tal autor entende as representações sociais como

princípios geradores de tomada de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais.<sup>142</sup>

Segundo Ângela Almeida, nesse nível de análise as referências de estudo são as heterogeneidades nas tomadas de posição em relação a um dado objeto de representação.<sup>143</sup>

Salientamos que nessa fase da análise, pretendemos compreender como os grupos se diferenciam em relação ao campo comum das representações sociais. Com vistas a esse objetivo, optamos por lançar os dados no ALCESTE, considerando somente a variável grupo focal.

A análise do referido *corpus* revelou 04 classes de palavras. O Quadro 02 mostra essas classes e o grau de interação entre elas. Notamos uma forte relação entre as classes 02 e 03, sob índice 0.8 e uma relação dessas duas classes, embora fraca com a classe 01, sob índice 0.2. Percebemos ainda a inexistência de uma relação entre essas três classes e a classe 04, registrada sob índice 0.0.

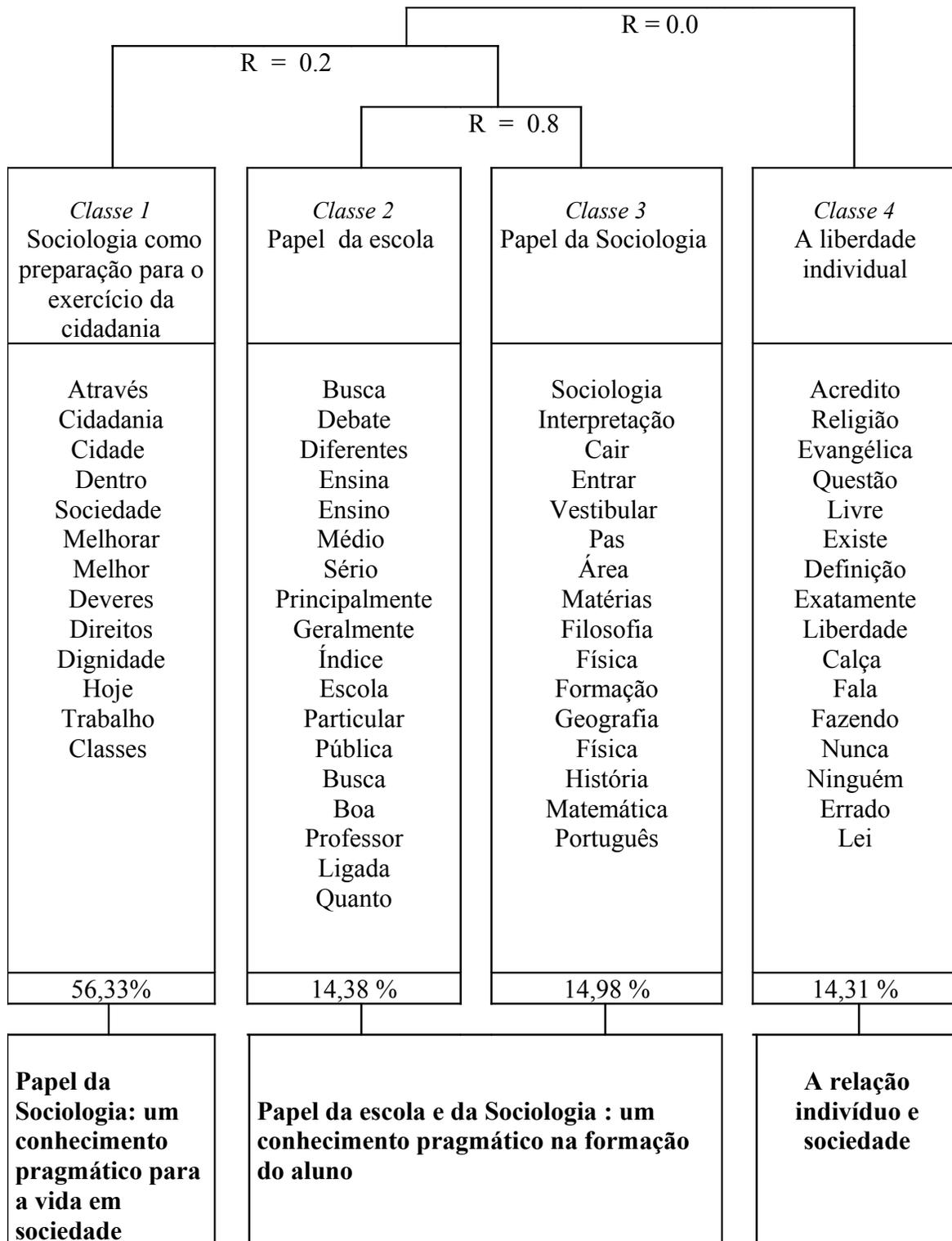
Constatamos, então, a existência de três eixos. O Eixo A se refere ao papel da Sociologia como um conhecimento pragmático para a vida em sociedade. O Eixo B, constituído pelas classes 02 e 03 contendo o discurso dos sujeitos sobre o papel da escola e da Sociologia na formação do aluno. E o Eixo C, que diz respeito à visão dos alunos quanto ao significado da liberdade individual ou a relação entre indivíduo e sociedade.

## **QUADRO 2** – Classes de palavras referentes às diferenciações grupais.

---

<sup>142</sup> ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. *A Pesquisa em Representações Sociais: fundamentos teórico-metodológicos*. Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social. Vol. 01, nº 01. 1º semestre de 1998.

<sup>143</sup> Idem nota 33.



++++EIXO A++++

+++++++ EIXO B ++++++

+++ EIXO C++





As palavras projetadas sobre a classe formaram três nuvens de fatores. A primeira nuvem refere-se à classe 01: Sociologia como preparação para o exercício da cidadania. A segunda nuvem refere-se às classes 02 e 03: O papel da escola e da Sociologia. E a terceira nuvem refere-se à classe 04, que apresenta a discussão sobre a liberdade individual.

A visualização das nuvens permite observar oposições. Uma primeira oposição seria entre a nuvem que envolve a classe 01 e a nuvem que envolve as classes 02 e 03. Não há interação no discurso que percebe o papel da Sociologia como a preparação para o exercício da cidadania, em que há proximidade das variáveis grupo 05 e grupo 06, com o discurso que destaca o papel da escola e da Sociologia na formação do educando, em que há proximidade das variáveis grupo 01 e grupo 03. Lembramos que quanto mais próximas as variáveis uma das outras, maior é a interação entre elas.

Uma segunda oposição seria entre as classes 02 e 03 e a classe 04. Nessa situação, o discurso que ressalta sobre a dinâmica de funcionamento da escola e a formação do aluno não tem interação com o discurso sobre a liberdade individual ou a relação entre indivíduo e sociedade, em que houve proximidade da variável grupo 02.

Uma outra possibilidade de visualização de oposição acontece entre a nuvem que se refere à classe 01, com o discurso de percepção da Sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania e a nuvem que se refere à classe 04, que apresenta o discurso da relação indivíduo e sociedade.

Percebemos, portanto, diferenciações nos discursos dos alunos quando utilizamos a variável grupo focal. Para facilitar a visualização dessas diferenciações, informamos a ligação de cada grupo por local de moradia.

a) Grupos da Asa Norte – GF 01; GF 03 e GF 04 <sup>144</sup>

b) Grupos de Santa Maria – GF 02; GF 05 e GF 06

---

<sup>144</sup> GF - Grupo Focal

Na classe 01, que percebe a Sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania, predomina o discurso dos grupos focais de Santa Maria. Nas classes 02 e 03, que destacam o papel da escola e da Sociologia na formação do aluno, predomina o discurso dos grupos focais da Asa Norte. E na classe 04, que se refere à discussão da liberdade individual, prepondera o discurso de um grupo focal de Santa Maria. A seguir, discutiremos essas diferenciações grupais.

### **A) PAPEL DA SOCIOLOGIA: UM CONHECIMENTO PRAGMÁTICO PARA A VIDA EM SOCIEDADE**

Esse eixo A foi o mais expressivo entre as classes, representando 56,33% do total do *corpus* analisado. Os sujeitos percebem a Sociologia como um conhecimento fundamental para a mudança social. Ressalta-se, nessa ordem de entendimento, que a Sociologia instrumentaliza para a necessidade de conhecer e conquistar direitos:

*“(…) Dentro da sociedade, a Sociologia define os nossos direitos. É a forma de se socializar. Eu conheci mais os meus direitos a partir da leitura de livros, que ensinam muito a se defender da picaretagem (...) Ela (a Sociologia) influencia as pessoas a exercerem os seus direitos e deveres dentro da sociedade, como cada indivíduo coletivo”.*

(Sujeito 70, grupo focal de Santa Maria).

Há uma associação de conquista de direitos com o exercício da cidadania. Nesse caso, a participação popular, social e política ganha sentido no discurso do aluno:

*“A Sociologia nos ajuda a abrir os olhos, a ir atrás. Participar mais da política do nosso país. Eu acho também, que a gente tinha mais que acordar um pouco, porque isso não é de hoje. É desde o tempo dos coronéis, desde quando o Brasil é Brasil. Eu acho que a nossa geração, a geração que vai vir de nós, tem que abrir os olhos pra não deixar isso mais acontecer.”*

(Sujeito 22, grupo focal de Santa Maria).

Florestan Fernandes, discutindo as finalidades do ensino de Sociologia, defendeu que este deveria formar pessoas aptas à participação política: “*de fato, é de*

*esperar-se que a educação pelas ciências sociais crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas, como estas se processam no estado moderno”<sup>145</sup>.*

Esse exercício da cidadania também se manifesta em outros contextos, como é o caso do ato de votar, aliado também à participação.

*“Eu penso assim, a Sociologia, igual ele está falando, me ajudou pelo fato de que a gente que bota os poderosos no poder, não é? Os governadores, os presidentes. Então, nós temos o direito de dar nossa opinião também. Mas, eles não abrem isso pra gente, que é o nosso próprio direito. E a Sociologia, realmente, ajuda a ver esse ângulo. Você votou num deputado, ele te prometeu alguma coisa e até hoje não cumpriu, vai lá no gabinete dele e procura, porque até hoje ele não cumpriu o que está prometendo. O governador, todo mundo, o que for, nós temos o direito de chegar nele e cobrar o que prometeu. Porque se ele prometeu ele tem que cumprir.”*

(Sujeito 22, grupo focal de Santa Maria).

Um momento crucial no âmbito da intervenção na realidade social se insere no contexto de percepção sobre a cidade, ainda que seja de pessimismo, quanto à possibilidade de mudança social em sua própria localidade:

*“Só conseguimos mudar alguma coisa, não aqui em Santa Maria, mas em cidades maiores, através de passeatas”.*

(Sujeito 58, grupo focal de Santa Maria)

Esse discurso do aluno está em consonância com o que foi propugnado como formação específica para o campo das Ciências Sociais nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento salienta que os conhecimentos dessas ciências são imprescindíveis para o desenvolvimento pleno do cidadão.<sup>146</sup> Atribuição esta também pensada pelos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. O grupo de professores pesquisado por Santos<sup>147</sup> concordou que a Sociologia teria o caráter de

<sup>145</sup> FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 111.

<sup>146</sup> BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

<sup>147</sup> SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da*

*Rede Pública do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 2002. Dissertação de

formação para o exercício da cidadania, seja para a compreensão das relações sociais, seja para a necessidade de sua intervenção na realidade, visando mudanças no âmbito da comunidade, da família, da vida pessoal e do trabalho.

Conforme já visto, a formação para a cidadania é bastante recorrente nos textos oficiais que determinaram a reforma do ensino médio. A linha de raciocínio apresentada a partir do discurso nesse eixo, permite inferir que essa formação estaria assentada numa orientação pragmática e técnica, em que a atuação dos cidadãos por demandas sociais estariam voltadas, principalmente, para o nível local e diretamente associadas à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição. Nesse sentido, a Sociologia assume o papel de aplicabilidade na realidade social, de forma intervencionista.

#### **B) PAPEL DA ESCOLA E DA SOCIOLOGIA: UM CONHECIMENTO PRAGMÁTICO NA FORMAÇÃO DO ALUNO**

Esse eixo é formado por duas classes que apresentam uma ligação muito forte, sob índice 0,8. Lembramos que, no procedimento interativo da Classificação Hierárquica Descendente (C.H.D), quanto mais próximo do 1,0 mais forte é a ligação entre as classes.

A discussão do grupo de alunos girou em torno do contexto escolar, da dinâmica de funcionamento da escola, da abordagem teórico-metodológica do professor, da comparação entre a escola pública e a escola privada, da crítica à formação do aluno e da preocupação com o ingresso no ensino superior. Esta situação demonstra um outro nível de preocupação com relação ao ensino de Sociologia. Nesse caso, o que prevalece é a posição que esse ensino ocupa no âmbito da escola pública de ensino médio e como ele deve ser tratado no ingresso ao ensino superior. Nesse contexto, duas posições se destacam:

a) Cobrança direta da inclusão da disciplina no sistema de ingresso no ensino superior.

b) Percepção da presença indireta de temas sociológicos na prova de Ciências

---

mestrado.

Sociais (História e Geografia).

Aqueles que defendem a cobrança direta da inclusão da disciplina no sistema de ingresso no ensino superior acreditam que ela seria mais valorizada e haveria mais seriedade por parte do aluno, e aqueles que defendem que já existem temas sociológicos na prova de Ciências Sociais acreditam que já há disciplinas demais para estudar e que a tendência do exame para o ingresso no ensino superior é cada vez mais interdisciplinar.

Essa última posição do aluno se aproxima da posição da Diretoria Acadêmica do CESPE/UnB (vide íntegra da entrevista no anexo 10). Em entrevista, realizada por nós, em setembro de 2003, o diretor acadêmico assim se posicionou:

*“A Sociologia não está prevista no Programa de Avaliação Seriada, não com uma cobrança explícita. A gente tem a Filosofia e a Sociologia como tema transversal. Então, nos objetos de avaliação, se você for procurar você não localiza uma cobrança, uma sinalização de que vai haver algo específico de Sociologia, mas ela pode estar permeada por trás dos textos, dos temas, etc, assim como a Filosofia”.*

Posição análoga foi manifestada por um documento da Comissão Especial de Acompanhamento do PAS, dirigido aos participantes do *“Ciclo de Palestras sobre a Visibilidade da Filosofia e da Sociologia no PAS e no Vestibular da UnB”*<sup>148</sup>, em 27 de outubro de 2003, no qual dispõe:

*“(…) Não se pensa em definição de mais componentes disciplinares no conjunto dos objetos de avaliação. Mas tão-somente no realçar de competências, em um espírito também explicitado pelos professores de Sociologia, que implica abordar, ‘oficialmente, temas sociológicos, antropológicos e políticos’ – e filosóficos, acrescentaríamos. A preocupação reflete a tendência em se construir objetos de avaliação efetivamente articulados em uma só prova, sem divisão de rótulos disciplinares, o que vai, entendemos, ao encontro do próprio*

---

<sup>148</sup> Esse Ciclo foi realizado na UnB nos dias 29/09, 1º/10; 27/10 e 29/10/ 2003, depois de gestões do Departamento de Filosofia ao CESPE, objetivando dar maior visibilidade a disciplina nos exames seletivos do PAS. A Sociologia integrou este Ciclo depois da manifestação por um documento elaborado por professores da rede pública de ensino do DF e encaminhado à Comissão Especial de Acompanhamento do PAS (vide anexo 9).

*intento ora coordenado pelo Departamento de Filosofia com a participação ativa do Departamento de Sociologia”.*

Nesse eixo, aparecem palavras como *ensino, índice, escola, particular, pública*. O contexto de formação do aluno aparece na discussão do perfil da escola pública em comparação com o perfil da escola privada,

*Eu vejo que muitos desses alunos que passam no vestibular e entram na UnB não têm uma consciência social, como têm alguns alunos das escolas públicas (...) Muitos alunos de escola particular, quando você vai conversar, eles só sabem falar de física e matemática e não sei o que de fórmula. Tanto que você vê, Galois<sup>149</sup>, ah, a escola que mais aprova alunos no vestibular!. O Sigma,<sup>150</sup> não sei o quê! Então, eu acredito muito que estão criando robôs, entendeu?”.*

(Sujeito 09, grupo focal da Asa Norte)

Outro discurso reforça essa análise, lembrando inclusive, que se trata de uma aluna que saiu da escola particular e foi para a escola pública:

*(...) Eu entendo o ponto de vista dela, no sentido de que ela encontrou mais a visão política dentro da escola pública, e de alguma forma a gente está à frente das escolas particulares.*

(Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte)

Nesse momento, os sujeitos também apresentam uma concepção de cidadania, diferenciada daquela apresentada no eixo anterior. Aqui, os sujeitos destacam que a escola pública se preocupa com ao processo de conscientização do aluno, ao passo que a escola particular mecaniza o aluno para a aprovação nos exames de avaliação para o ingresso no ensino superior. Percebemos, portanto, a presença da cidadania, mas pela ótica da formação do aluno.

O aluno exemplifica sua assertiva com escolas privadas de Brasília e reforça sua posição com mais ênfase na diferenciação dos dois modelos de escola. Ele sustenta que a escola pública prepara melhor o candidato para o ingresso no ensino superior do que a

<sup>149</sup> Escola privada de ensino médio em Brasília, que atende também cursinho pré- vestibular em uma de suas unidades.

<sup>150</sup> Outra escola privada de ensino médio em Brasília.

escola particular:

*“A escola pública está mais preocupada com a formação intelectual e a escola particular com o individualismo. Penso assim, geralmente as escolas particulares, elas visam o quê? Índices, números, entendeu? A gente vai fazer o quê? A gente vai é ensinar os alunos e fazer com que a maioria deles passe no vestibular (...) O aluno de escola pública aprende algo que é essencial para ingressar na Universidade, que é a autonomia, a busca, entendeu? Mas é o seguinte, aqui não tem exatamente essa aplicação, uma coisa é a teoria de chamar uma escola de Paulo Freire, de chamar uma escola de social, de consciente, entendeu? Sendo que isso não existe na prática.”*

(Sujeito 09, grupo focal da Asa Norte)

Outras palavras também surgem no contexto da “fala debate” dos alunos, tais como, Sociologia, vestibular, PAS, matérias, formação, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Português. Por serem alunos concluintes do ensino médio e situados geograficamente na área central de Brasília, eles demonstram interesse em discutir aspectos relacionados ao sistema de ingresso na Universidade, pelo PAS e pelo vestibular tradicional e criticam a escola particular por não incluir em seu currículo o ensino de Sociologia:

*“Acho que a Sociologia é um dos ramos de conhecimento que te ajuda a perceber a estrutura, a perceber as bases disso tudo. Inclusive, eu sou absolutamente contra as escolas particulares não terem Sociologia, ou então quando se é aplicada, ela ser aplicada de uma forma metódica, sistemática, como ainda continua sendo nas escolas. Ela é muito ampla, muito prática, muito aplicável.”*

(Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte)

É recorrente, na prática pedagógica dos professores do ensino médio, a preocupação com a vinculação do conteúdo de suas componentes curriculares com o conteúdo do PAS, sobretudo na escola particular, ainda que as determinações curriculares nos programas curriculares não orientem nesse sentido. A ausência da Sociologia na maioria das escolas particulares do DF reforça essa situação. Como não é uma componente curricular presente nos exames de avaliação para ingresso no ensino superior

no Distrito Federal, sua presença nos programas curriculares é dispensável.

Há apelo para que a Sociologia e também a Filosofia sejam tratadas com mais seriedade e com maior valorização no ensino médio, ainda que o parâmetro de referência do aluno seja a Universidade,

*“Eu acho que tanto a Sociologia como a Filosofia tinham que estarem mais próximas da Universidade. Na Universidade, os debates são mais sérios. Têm uns amigos meus que falaram que a Filosofia e a Sociologia na Universidade é totalmente diferente do ensino médio. Aqui tem uma visão muito restrita(...) O ensino da Sociologia está muito complexo porque quase ninguém leva à sério, principalmente nas escolas. Eu acho que todo mundo leva muito na brincadeira. Isso não é de modo geral, mas com Sociologia e Filosofia é mais freqüente. Eu acho que quase ninguém leva à serio porque não cai em vestibular. Eu te garanto que se tiver uma pesquisa aqui no colégio e perguntar para os alunos quais as matérias que eles dão menos importância, var ser ranking, vai ser Sociologia e Filosofia”.*

(Sujeito 33, grupo focal da Asa Norte).

Essa situação permite considerar que há uma desvalorização quanto ao ensino da Sociologia, porque não faz parte do PAS ou vestibular. Porém, observamos que o sujeito não toma para si a responsabilidade por essa desvalorização, mas atribui à outrem. Essa desvalorização é reforçada quando o aluno relata a respeito da prática pedagógica do professor ministrante da disciplina.

*“Eu acho que, a professora que me perdoe, mas é extremamente autoritária, moralista, conservadora, direitista, ela está com medo porque ela não dá espaço para o debate, ela discorda da gente, não aceita nossa opinião. É muito limitado, muito limitado, todos os alunos usam a aula dela para dormir, essa é a real, não que eu não aproveite, pô, tem gente que tira proveito, que realmente debate, que busca, mas, eu acho muito fechado.”*

(Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte)

Ainda que haja ponderações, acabam reforçando o discurso acima,

*“É o seguinte, ela é uma boa professora, mas eu acho como a Sociologia ensina você a compreender a sociedade, as pessoas de uma*

*forma mais sensata, eu acho que ela não tem muito haver. Porque ela geralmente, tem um preconceito muito grande. Então, eu acho que está muito limitado, como a Ana falou, entendeu? Tem que ter uma abertura maior, eu acho que a gente tem que assistir palestra, a gente tem que, sei lá, fazer alguma coisa além do que ela faz na sala.”*

(Sujeito 09, grupo focal da Asa Norte)

O aluno ressalta a importância do dinamismo nas aulas de Sociologia. A todo momento, é citada a necessidade de realização de debates. Ele considera que o ensino de Sociologia é secundarizado, inclusive e de forma geral, fora das barreiras territoriais do DF.

*“(…) Mas fugindo um pouco da focalização do professor, eu acho que, geralmente, o estudo da Sociologia é meio que desprezado. O meu ensino médio, nos três anos, estudei em três escolas diferentes, sendo que uma foi em outro Estado e não mudou muita coisa, não. A Sociologia, dentro da sala de aula, continua essa coisa meio maçante, chata mesmo. Ninguém tem vontade de aprender, e é uma coisa necessária. Eu acho que todo mundo, todo cidadão tem que ter uma noção básica de Sociologia.”*

(Sujeito 36, grupo focal da Asa Norte).

Contudo, o aluno ressalta a importância da disciplina. Apesar de *chata e maçante* ele considera que esta é fundamental em sua formação.

Depreendemos desse debate em torno do papel da escola na vida estudantil do aluno que a definição da identidade do grupo de pesquisados nessa localidade (região da Asa Norte) foi primordial para o surgimento desse eixo de debate. Andrade nos apresenta que, na inserção em diferentes grupos sociais, os indivíduos assumem diferentes identidades coletivas, buscando a identificação com esses grupos e sentimentos de pertencimento, porém tendem a diferenciar-se, tornando-se autônomos e afirmando-se como indivíduos, sujeitos e atores sociais.<sup>151</sup>

Nesse eixo, o discurso girou em torno do papel da Sociologia relacionado ao papel da escola, ou seja, a disciplina é percebida como fundamental para o processo de

---

<sup>151</sup> ANDRADE, M. A. A. A identidade como representação e a representação da identidade. In: MOREIRA, A. S. P.

& OLIVEIRA, D. C. (orgs.). *Estudos Interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB Editora, 1998.

conscientização na formação escolar do aluno.

### C) A RELAÇÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Nesse eixo, a porcentagem da classe em relação ao *corpus* analisado correspondeu à 14,31%. Nele, aparecem palavras como: *livre*, *religião*, *acredito*, *liberdade*, *lei*, *definição*.

Os discursos dos sujeitos revelaram concepções acerca da liberdade individual e, conseqüentemente, situaram a relação existente entre indivíduo e sociedade,

*“A constituição diz que somos livres, mas ela própria se contradiz. É igual o professor estava falando na sala, ele estava falando sobre liberdade e igualdade nesse bimestre. Ele falou que a gente, pela constituição, é livre. Ele perguntou: ‘o que vem primeiro para você, liberdade ou igualdade?’. Eu acho assim, que a gente não é livre, porque a partir do momento que a gente tem que viver naquela regra, ninguém é livre. Mas a constituição fala que você é livre. Mas eu dei o exemplo do voto. Quando a gente é livre, realmente, a gente pode fazer o que a gente quer, sem ter nenhuma repressão. Então, qualquer coisa que a gente resolve, que a gente tem que fazer, a gente é obrigado a fazer, não é pela nossa livre e espontânea vontade. Ela falou assim, de que, a partir do momento que a sociedade impõe alguma obrigação para você fazer, você não é livre (...) Nós estamos submetidos à coisas que a natureza impõe, então nós não somos livres, nem pela sociedade, nem pela natureza.*

(Sujeito 18, grupo focal de Santa Maria)

Essa discussão do aluno nos lembra o conceito durkheimiano de fato social. Sobretudo, em sua característica de coercitividade, que se baseia na conformação dos indivíduos aos códigos de conduta ou às regras da sociedade em que vivem, independentemente de sua vontade ou escolha.

O novo currículo de Sociologia do DF faz alusão à essa perspectiva de formação do aluno, quando explicita em uma de suas habilidades: “Compreender que as situações do seu cotidiano podem ser tratadas cientificamente, numa perspectiva durkheimiana,

*como fatos sociais inseridos numa totalidade*".<sup>152</sup>

Os fatos sociais têm existência própria e independem do que pensa e faz cada indivíduo em particular. Podemos notar, no interior de qualquer grupo, formas padronizadas de conduta e pensamento, muito embora, todos possuam sua “consciência individual” e seu próprio modo de se comportar e interpretar a vida. Durkheim procura mostrar que a mentalidade do grupo não é a mesma que a dos indivíduos; que os estados de *consciência coletiva* são distintos dos estados de *consciência individual*, e que “*um pensamento encontrado em todas as consciências particulares ou um movimento que todos repetem não são por isso fatos sociais*”, mas suas encarnações individuais. Os fenômenos que constituem a sociedade têm sua sede na coletividade e não em cada um dos seus membros. É nela que se deve buscar as explicações para os fatos sociais e não nas unidades que a compõem. Portanto, os fatos sociais são formados pelas *representações coletivas*, isto é, “*como a sociedade vê a si mesma e ao mundo que a rodeia*”, através de suas lendas, mitos, concepções religiosas, crenças morais, etc.<sup>153</sup> Essa diferença entre a consciência coletiva e a consciência individual é constantemente evocada na fala dos sujeitos,

*“Nós somos livres, entre aspas. Eu sou evangélica, a minha igreja não permite usar calça, mas eu sou livre pra usar calça ou não. Eu não me sinto bem usando calça, agora, eu me sinto feliz aonde eu estou, embora tenham as leis. Se eu entrei, igual a menina falou, eu estou sujeita às leis. Agora, a partir do momento que eu não concordo com as leis eu saio na maior, eu sou livre, eu tenho o direito de ir e vir. Então, se hoje eu sou evangélica eu não uso calça, eu não uso outros costumes, eu não bebo, eu não fumo, foi uma opção minha, pra mim isso é um direito de liberdade.”*

(Sujeito 22, grupo focal de Santa Maria)

Ou ainda,

*“Se você entrou nessa religião é porque você concorda com isso, não*

---

<sup>152</sup> BRASÍLIA, Secretaria de Educação, Departamento de pedagogia. *Currículo da Educação Básica das Escolas*

*Públicas do Distrito Federal – ensino médio*. Referenciais Curriculares para o Ensino de Sociologia na Rede

Pública do Distrito Federal. Brasília, 2002.

<sup>153</sup> DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

*é? Então, você está fazendo porque você concorda, então se você está fazendo o que você gosta, aquela lei não restringe a sua liberdade, porque você está fazendo o que você quer, a liberdade é isso, fazer o que você quer. Se você está de acordo com a lei, você é livre, essa é a minha definição de liberdade".*

(Sujeito 23, grupo focal de Santa Maria)

Esse debate dos alunos se aproxima do que Pascal Moliner sustenta. Para esse autor, as representações sociais mediatizam a relação entre indivíduo e sociedade. Sendo assim, cada sujeito define sua identidade em função das representações grupais. Isto reforça a afirmação da identidade do próprio grupo. Nesse sentido, o autor sintetiza o seu pensamento, afirmando que ao contribuir “*para a edificação de identidades individuais, as representações contribuem para afirmação da existência de grupos sociais*”.<sup>154</sup>

Recordamos também a proposição de Moscovici, de que não existe um indivíduo abstrato, portador de esquemas mentais e lógicos universais aplicáveis a qualquer situação, mas sim, indivíduos localizados em diferentes grupos sociais concretos, nos quais, compartilham, constroem e reafirmam representações sociais.

Conforme podemos perceber pela visualização do gráfico da Análise Fatorial de Correspondência (A.F.C), esse eixo apresentou proximidade da classe com a variável grupo focal 02. Esse grupo focal é de Santa Maria e foi constituído pela presença de alunos filiados à religião evangélica. Fator preponderante para a existência desse eixo e para o predomínio do debate em torno da religião. A percepção é de que Sociologia também assume a noção de pragmatismo na aplicação do entendimento acerca das instituições, nesse caso, da instituição religiosa.

O discurso do aluno demonstra que a experiência religiosa, no caso coletiva, está tão internalizada nos indivíduos, que eles não a percebem como uma coerção, mas como se fosse uma escolha propriamente individual. Depreendemos dessa observação que,

---

<sup>154</sup> 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.

onde a idéia de liberdade é mais discutida, a coerção é maior através da religião, mas ao mesmo tempo, serve de amparo ou suporte diante das dificuldades econômicas, sociais e educacionais.

A etapa seguinte nos permitirá ancorar as diferentes tomadas de posição. Por que os dois grupos sociais tomaram posições diferenciadas sobre um mesmo objeto posto para discussão?

### **3ª FASE: ANÁLISE DA ANCORAGEM DAS DIFERENÇAS GRUPAIS**

Essa etapa considera que as representações sociais, além de exprimirem um consenso entre indivíduos, marcado por certas modulações ou oposições individuais, são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. O consenso de que se fala não significa similitude de opiniões, mas deve ser entendido de uma forma mais ampla, ou seja, como um conjunto de referências partilhadas em comum por um grupo. As representações sociais, nesse caso, se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição.<sup>155</sup> Refere-se, portanto, à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de um grupo social ou de uma população. Supõe-se que concepções, visões de mundo, valores, história, inserção política, situação de classe sejam moduladores das diferentes tomadas de posição.

Para o grupo de alunos da periferia ou da região administrativa de Santa Maria, a percepção em torno do ensino de Sociologia foi de uma disciplina pragmática, de rápida aplicação na realidade social, como bem expressou um dos entrevistados: *“Ela é muito ampla, muito prática, muito aplicável”*. Nessa direção, sustentamos que essa percepção está em consonância com os fundamentos postulados nas diretrizes, parâmetros e currículos que orientam a sua forma de intervenção na formação do aluno, qual seja: preparar o educando para o exercício pleno de sua cidadania e ainda, que a Sociologia seria um conhecimento dinâmico, adaptável e prático.

Mas, o que é a cidadania da qual se fala? Não é por demais lembrar, conforme

---

<sup>155</sup> Idem nota 45.

explicitado no capítulo II dessa dissertação, que essa reforma do ensino médio no Brasil se insere no projeto neoliberal global, que redefine a educação e a cidadania em termos de mercado, em que o agente político se transforma em agente econômico e os cidadãos em consumidores.<sup>156</sup> A idéia fundamental é que os serviços de ensino deveriam ser comercializados livremente, com redução de barreiras e melhoria de acesso aos mercados.

A formação para o exercício da cidadania como finalidade da educação ou como fundamento do ensino de Sociologia prescinde de definições precisas e garantias de certas condições de operatividade. Por si só, ela não diz nada. É necessário explicitar os fundamentos do conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas para efetivá-lo. Nesse caso, discutiremos noções e conceitos de cidadania, que ancoram o pensamento do aluno.

Os textos dos documentos oficiais da reforma do ensino médio não ressaltam nenhuma concepção ou entendimento acerca de cidadania. O termo, no entanto, é muito presente no discurso dos alunos, como foi visto na análise das fases anteriores. Buscamos ancorar esse discurso do aluno com base no entendimento que eles pretenderam construir com o uso do termo. A aluno faz alusão ao termo e procura fazer relações com outros conceitos.

A palavra cidadania, muito mais que o seu conceito, faz parte da maioria dos discursos contemporâneos que circulam em torno da questão política, econômica e social. Mas, a sua presença ubíqua não significa clareza. Fala-se em cidadania, muitas vezes, de forma adjetiva, ilustrativa ou, no máximo, prospectiva, como algo a ser alcançado. Mas como acontece com todas as noções amplas demais, a de cidadania acabou servindo para tudo, o que é o mesmo que não ter serventia alguma. Portanto, é algo que muito se fala e pouco se sabe. Contudo, o aluno apresenta a sua noção sobre o termo. Para ele, é fundamental que ela seja exercida, a partir da conscientização e conquista dos direitos.

Quando se fala em cidadania, faz-se recorrência imediata a Marshall, maior referência quando se trata desse conceito em sua forma tripartite: como conquista de

---

<sup>156</sup> CANO, W. América Latina: do desenvolvimento ao neoliberalismo. In: Fiori, J.L. *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

direitos civis, políticos e sociais. Em sua obra clássica *Cidadania, classe social e status*, Marshall (1967) desenvolveu o conceito de cidadania a partir de uma descrição cronológica. Cada forma assume uma evolução autônoma e incorpora cada vez mais amplas camadas da população na condição de cidadão. A cidadania configurou-se num duplo processo: de fusão geográfica, propiciando a formação das nacionalidades e de separação funcional, originando instituições responsáveis pela administração de grupos distintos de direitos. Neste contexto, os direitos de cidadania foram agrupados em três categorias:

- Civil – compreende os direitos relativos à propriedade privada e à liberdade individual. São os direitos de ir e vir, acesso universal à justiça, livre manifestação oral e escrita, liberdade religiosa e propriedade privada;
- Político – compreende a participação nos processos de formulação e decisão sobre políticas. São os direitos de representação, associação à partidos políticos e eleitorais, votar e ser votado;
- Social – compreende iniciativas que visam garantir a todos os indivíduos um padrão mínimo de bem-estar econômico e social. São os direitos de trabalho, tutela da saúde, educação, assistência social e previdência.

A cidadania proveniente do discurso do aluno transita por essas três categorias propugnadas por Marshall. Sendo que no discurso do grupo de alunos de Santa Maria essas categorias são mais evidentes. Na análise das diferenças grupais, aparece o eixo da relação indivíduo e sociedade, onde o aluno discute a respeito de liberdade individual, utilizando como parâmetro a abordagem religiosa. Nesse aspecto, esse eixo se aproxima do direito civil. No eixo A, em que o aluno discute o papel da Sociologia enquanto exercício da cidadania; e no eixo B, em que o aluno discute a Sociologia na perspectiva da vida escolar, podemos aproximar às categorias de direito político e direito social.

Essa cidadania propugnada por Marshall aparece como uma concessão ou doação dos proprietários aos não-proprietários. É uma visão harmoniosa da história da cidadania sob o capitalismo, onde não aparecem as lutas. Os conflitos são encarados como ameaça e as conquistas vistas como simples doação que sugere uma lógica de correspondência necessária entre a ampliação da cidadania e a redução das desigualdades sociais.

Boaventura de Souza Santos reconhece que o mérito em Marshall está na

articulação que ele opera entre cidadania e classe social e nas conseqüências que dela retira para caracterizar as relações tensionais entre cidadania e capitalismo. O autor argumenta que a concessão de direitos sociais e das instituições que o distribuíram socialmente são expressão da expansão e do aprofundamento dessa obrigação política. Esse processo de integração das classes trabalhadoras no estado capitalista significou o aprofundamento da regulação em detrimento da emancipação. Daí que lutas pela cidadania social tenham culminado na maior legitimação do Estado capitalista; daí que o capitalismo está mais hegemônico que nunca.<sup>157</sup>

A partir dessa versão harmoniosa da cidadania, é que se situa o discurso do aluno. Para ele, falar de cidadania é falar do cotidiano no qual ela se desenvolve. É também falar do indivíduo que está inserido no cotidiano e a desenvolve. E falar disso, no contexto dessa pesquisa, é falar da vida do aluno em suas relações sociais. É possível perceber essa vinculação da cidadania com a cotidianidade no discurso a seguir:

*“Eu acho que os movimentos são importantes. Mas, eu acho que antes desses movimentos, a gente tem que pensar dentro da nossa comunidade, cada um fazer a sua parte. Dentro da Sociologia, a gente vê isso, cidadania. E o quê que é cidadania? A gente tem que ter os nossos direitos, mas também temos que cumprir nossos deveres. Então, a partir do momento que a gente tem isso em mente, que a gente busca realizar os nossos deveres, que é de ser um bom cidadão, muitas vezes você vê em pequenos atos, acaba ajudando a comunidade como um todo. Então, um exemplo é a gente, pode até ser banal, jogar lixo na rua. Está ligado à cidadania. Se você for ver, se cada um pensar dessa forma, ah, isso é uma coisa banal, todo mundo joga lixo na rua, eu vou jogar também. E aí você vê a cidade poluída, você vê a sujeira, a aparência em si, e eu estou só falando da aparência. Então, se a gente, no nosso dia-a-dia, for ver e tentar consertar isso, pra sermos realmente cidadãos, eu acho que mudaria o mundo. Cada um fazendo a sua parte.”*

(sujeito 56, grupo focal de Santa Maria)

Segundo Heller, a cidadania é o cotidiano, pois a vida cotidiana é a vida de

---

<sup>157</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo:

Cortez, 1999. 5ª ed. pp. 244-245.

todo o homem. Toda a ação do homem está ligada ao cotidiano, mesmo as ações políticas e sociais. Mas também, não há nenhum homem que viva somente a sua cotidianidade, pois todos estão inseridos num contexto global. Portanto, “*o indivíduo é sempre ser particular e genérico*”.<sup>158</sup> O espaço doméstico, segundo Santos, é um espaço privilegiado de luta e poder e a sua politização traduz a democratização das relações sociais legitimadas e produzidas a partir de discriminações.<sup>159</sup>

Boaventura apresenta a perspectiva de que o indivíduo é também um criador de direitos e não somente um receptor deles, como na visão harmoniosa da cidadania. Portanto, é um indivíduo que desenvolve a cidadania em seu cotidiano de forma ativa. Cidadania ativa é caracterizada por critérios de participação social e política e cidadania inativa é caracterizada pela apatia política e não atuação em canais legais e legítimos de participação.<sup>160</sup> Nesse aspecto, procuramos verificar essa situação pela ilustração da tabela abaixo, que caracteriza a situação dos sujeitos pesquisados quanto à sua atuação em movimentos sociais e/ou canais de participação.

Tabela 03 - Participação do aluno em movimentos sociais por local de moradia<sup>161</sup>

CANAL DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL	TOTAL		SANTA MARIA		ASA NORTE	
	F	%	F	%	F	%
Grêmios Estudantil	05	6.1	00	00	05	100
Sindicatos ou	00	00	00	00	00	00

<sup>158</sup> HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 4ª ed. p.20.

<sup>159</sup> Idem nota 48.

<sup>160</sup> José Murilo de Carvalho (1987) usa as expressões cidadãos ativos e cidadãos inativos para caracterizar comportamentos diferenciados entre os indivíduos nos primeiros anos da República Brasileira. Os inativos se

caracterizavam pela apatia política e queriam principalmente que o governo os deixassem em paz e os ativos

empreenderam uma das mais espetaculares ações populares da época: a Revolta da Vacina. A revolta foi consequência da obrigatoriedade da vacina contra a varíola a todos os cidadãos, considerada um “despotismo sanitário” para manter a “pureza” da República.

<sup>161</sup> Observamos que, para as categorias apresentadas no questionário, o sujeito poderia dar mais de uma resposta. Esta

situação fez com que o total de respostas fosse maior que o número total de sujeitos respondentes. Nesse

caso, as frequências não são excludentes. A leitura da tabela deve ser feita de forma horizontal e vertical.

Associação Profissional						
Grupo de Bairro ou Associação Comunitária	00	00	00	00	00	00
Igreja ou grupo religioso	33	40.7	21	63	12	37
Partido Político	01	1.2	01	100	00	00
ONG (Organização Não- Governamental)	02	2.5	01	50	01	50
Clube Recreativo ou Associação Esportiva	08	10	03	37	05	63
Nenhum	32	39.5	15	47	17	53
TOTAL	81	100	41	50.6	40	49.4

Fonte: Pesquisa de campo com utilização de questionário.

A maior participação do aluno registrada em Igreja ou grupo religioso dá fundamento ao 3º eixo (eixo C) da 2ª etapa, a análise das diferenças grupais. Nesse eixo, o debate girou em torno de concepções sobre a liberdade ou da relação indivíduo e sociedade, com forte vinculação com o aspecto religioso, onde o controle social é mais efetivo.

*“Você chega na pessoa e chama ela pra jogar futebol, ir no cinema, e aquela pessoa fala: ‘ não, eu não vou porque isso é errado’. De acordo com a minha religião isso é errado. Você considerar aquela pessoa como fazendo uma atitude certa ou errada. Então, eu acho que a religião altera muito a relação que você tem com a outra pessoa”.*

(Sujeito 23, grupo focal de Santa Maria)

Mas, por outro lado, percebemos na análise de conteúdo do discurso dos sujeitos que a participação popular é fundamental para os processos de mudança.

*“Eu acho também que a gente tinha mais que acordar um pouco, porque isso não é de hoje. É desde o tempo dos coronéis, desde quando o Brasil é Brasil. Eu acho que a nossa geração, a geração que vai vir de nós, tem que abrir os olhos pra não deixar isso mais acontecer. Você votou num deputado, ele te prometeu alguma coisa e até hoje não cumpriu, vai lá no gabinete dele e procura porque até hoje ele não cumpriu, o que está prometendo. O governador, todo*

*mundo, o que for, nós temos o direito de chegar nele e cobrar o que prometeu. Porque se ele prometeu ele tem que cumprir. Temos que participar mais da política do nosso país E a Sociologia nos ajuda a abrir os olhos, a ir atrás.”*

(Sujeito 22, grupo focal de Santa Maria).

Ou ainda,

*“Só conseguimos mudar alguma coisa, não aqui em Santa Maria, mas em cidades maiores, através de passeatas”.*

(Sujeito 58, grupo focal de Santa Maria)

No entanto, essa percepção dos sujeitos não se reflete em mecanismos de ação efetiva de participação no meio social em que vivem. O sujeito utiliza a afirmação: “(...) *E a Sociologia nos ajuda a abrir os olhos, a ir atrás*”, para demonstrar que a disciplina instrumentaliza para o exercício da participação social. Essa informação do aluno coincide com a defesa da finalidade do ensino de Sociologia feita por Florestan Fernandes e, mais recentemente, como que o está disposto no currículo de Sociologia. O eixo estruturador da 3ª série do ensino médio é: ***Indivíduo, Estado e participação política*** (grifo nosso) e, no conjunto de dez habilidades há duas que se destacam para análise desse enfoque:

a) Aplicação dos conhecimentos das Ciências Sociais no entendimento de questões pessoais vinculadas à participação em movimentos estudantis, partidos políticos, associações, movimentos sociais, ONGs, sindicatos, dentre outros.

b) Identificar as diferentes formas de participação política na relação entre o indivíduo, o Estado e a sociedade civil organizada.<sup>162</sup>

Em uma das nossas visitas para realização de um grupo focal em Santa Maria pudemos observar que uma das atividades desenvolvidas (procedimentos) pelo professor da disciplina vai ao encontro dessas habilidades. Acontecia naquele momento um debate sobre homossexualidade, com a presença de palestrantes externos à escola, no auditório e

<sup>162</sup> BRASÍLIA, Secretaria de Educação, Departamento de pedagogia. *Currículo da Educação Básica das Escolas*

*Públicas do Distrito Federal – ensino médio*. Referenciais Curriculares para o Ensino de Sociologia na Rede

Pública do Distrito Federal. Brasília, 2002.

com a presença de alunos do ensino médio. Em conversa com o professor responsável por essa atividade, fomos informados que diferentes atividades estavam sendo realizadas pelos alunos, com o tema movimentos sociais.

Com base nos dados da tabela, é possível inferir que a participação do aluno está concentrada na Igreja ou em grupos religiosos, ou então, não está participando de nada. Percebemos, portanto, uma contradição na relação do discurso com a prática social dos sujeitos. Eles acreditam na aplicabilidade do conhecimento sociológico para o exercício da cidadania e para a mudança social. No entanto, não participam de movimentos sociais, que seria um forte indicador para mecanismos de mudança. A participação está vinculada a movimentos religiosos, que muitas vezes, são indicadores de controle social e não orientam para a emancipação e a conquista de direitos. A participação maior em grupos religiosos foi registrada em Santa Maria, enquanto que dos respondentes que assinalaram a participação em Grêmios Estudantis<sup>163</sup>, todos são moradores da Asa Norte. Observamos também a maior participação destes últimos em Clube Recreativo ou Associação Esportiva. A única participação registrada em Partido Político ocorreu na região de Santa Maria.

Isso implica dizer que a cidadania que melhor define essa situação é a cidadania inativa, nos moldes em que José Murilo de Carvalho nos apresenta acima. Ainda que seja possível observar, conforme o discurso acima, que haja necessidade de intervenção na realidade social. Como já dissemos, o grupo de Santa Maria faz alusão à necessidade de conquista de direitos sociais. Esse discurso do aluno se ancora na realidade sócio-econômica apresentada pela região. Visualizaremos alguns indicadores empíricos para sustentar essa tomada de posição do aluno, como é o caso da renda, grau de instrução e a da relação emprego/desemprego.

Tabela 04- Distribuição de famílias do DF por renda mensal em salários mínimos e por estratos sociais.

Grupo	Setores urbanos	Renda média de Salário Mínimo (SM)
-------	-----------------	------------------------------------

<sup>163</sup> Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0, Grêmios Estudantis é uma associação de

alunos nas escolas secundárias públicas e particulares com objetivos políticos, culturais e etc.

01	Plano Piloto (Asas Sul e Norte), Lago Norte e Lago Sul	Entre 32,5 SM no Plano Piloto e 65,8 SM do Lago Sul. Neste grupo, 35,1% das famílias têm rendimento acima de 40 SM.
02	Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, e Taguatinga	Entre 16,1 SM de Taguatinga e 29,05 SM do Cruzeiro. Neste grupo, 36,2% das famílias têm rendimento médio entre 10 e 25 SM.
03	Gama, Sobradinho, Riacho Fundo e Candangolândia	Entre 09 SM do Gama e 11, 4 da Candangolândia. Neste grupo, o maior percentual das famílias (49,8%) tem média de 02 a 10 SM.
04	Brazlândia, Ceilândia, Planaltina e Samambaia	Entre 6,1 SM de Planaltina e 7,6 SM de Samambaia e Ceilândia. A grande maioria das famílias (60,3%) tem rendimento médio mensal entre 02 e 10 SM, sendo que é bastante expressivo o percentual daquelas com renda de até 02 SM (20,5%).
05	Paranoá, Recanto das Emas, SANTA MARIA e São Sebastião	Entre 4,6 SM do Paranoá e 5,3 SM de São Sebastião. Neste grupo, 65,7% das famílias têm renda média mensal de 02 a 10 SM.

Fonte: CODEPLAN, Perfil Sócio-econômico das famílias do DF, 1997.

O grupo 01, formado pelas Regiões Administrativas (RAs)<sup>164</sup> do Plano Piloto, Lago Sul e Lago Norte que representa 19% da população vive com uma renda de 40 a 60 salários mínimos (SM) e possui as melhores alocações de equipamentos e serviços coletivos<sup>165</sup> e compõe a região “centro” da capital. As RAs do Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, Taguatinga, Sobradinho e Candangolândia representam 24% da população brasileira e vivem com uma renda entre 10 e 25 SM. Nesse conjunto de RAs, os bens

<sup>164</sup> Brasília possui 19 Regiões Administrativas (RAs).

<sup>165</sup> Equipamentos e serviços coletivos distinguem-se dos meios de consumo individuais. Suas características são: valor de uso coletivo; elevada duração, que oferece uma rentabilidade capitalista fraca; o espaço físico, por si só, não se identifica como meio de consumo coletivo. Uma escola, por exemplo, só se transforma em unidade de ensino quando associada a outros elementos que dão sua dinamicidade, que produzem uma “mercadoria” imaterial, os serviços educacionais, oferecidos coletivamente. E esta mercadoria não se separa das atividades de seus produtores. Portanto, os equipamentos e serviços coletivos têm a característica de não possuírem valores de uso que se coagulem em produtos materiais separados, exteriores às atividades que os produziram (Lojkine, 1981).

coletivos são consolidados, como asfalto, saneamento básico, luz, postos de saúde, centros culturais etc. e distam em média 20 km do centro urbano de Brasília. As demais RAs, São Sebastião, Planaltina, Gama, Ceilândia, Brazlândia, Paranoá, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia e Santa Maria, representam 57% da população e vivem com uma renda entre 02 e 10 SM. No caso dessas RAs, os bens coletivos apresentam-se em condições mais precárias que as RAs anteriores e em algumas delas há até ausência de bens coletivos, como escolas, postos de saúde e saneamento básico.<sup>166</sup>

A RA de Santa Maria também apresenta um perfil de escolaridade baixo. A tabela abaixo revela essa realidade.

Tabela 05– Grau de instrução dos membros da família de Santa Maria, segundo os níveis de escolaridade:

Nível de escolaridade	%
Superior incompleto e completo	0
Ensino médio (2º grau) completo	6
Ensino médio incompleto	4
Ensino fundamental (1º grau) completo	7
Ensino fundamental incompleto	59
Analfabetos, sabem ler e escrever, pré-escola e menores de 7 anos sem escola	24

Fonte: CODEPLAN, Pesquisa de Informações Sócio-Econômicas das Famílias do DF-PISEF/DF, 1997.

Segundo informações da CODEPLAN, utilizando-se a renda média familiar como parâmetro, pode-se agrupar as RAs do DF, segundo suas particularidades econômicas, em cinco conjuntos. A RA de Santa Maria encontraria-se no quinto grupo, que apresenta o menor rendimento médio das RAs do DF. Ela possui 59% de sua população com ensino fundamental incompleto e uma renda mensal de 4,9 salários mínimos (SM).

Baixas taxas de escolarização e de renda, aliadas ao desemprego revelam uma espacialização da pobreza. A tabela abaixo completa esse tripé.

Tabela 06 – Taxa desemprego por grupos de Regiões Administrativas do DF

Grupos de Regiões Administrativas	%
Plano Piloto, Lago Sul e Norte	9,7
Gama, Taguatinga, Sobradinho, Planaltina, Núcleo Bandeirante,	19,80

<sup>166</sup> CODEPLAN, Perfil Sócio-econômico das famílias do DF, 1997.

Guará, Cruzeiro, Candangolândia, e Riacho Fundo	
Brazlândia, Ceilândia, Samambaia, Paranoá, São Sebastião, Santa Maria e Recanto das Emas	29,65

Fonte: CODEPLAN, Pesquisa de Informações Sócio-Econômicas das Famílias do DF-PISEF/DF, março 2000.

Esta situação sócio-econômica dicotômica entre a região “central” de Brasília e a RA de Santa Maria marca a diferença no discurso do aluno. Conforme já assinalado, o pragmatismo existente no discurso do aluno de Santa Maria se ancora nessa realidade. Baseado nessa situação é possível inferir que em Santa Maria os chamados direitos fundamentais sequer foram garantidos ou conquistados, diferentemente, dos alunos moradores da Asa Norte. Recordamos aqui da tese marxista, que revela que sem acesso aos benefícios materiais da economia, é impossível de ser mantida a cidadania em termos políticos.<sup>167</sup>

Na Asa Norte, a preocupação do aluno é de outra ordem. Como foi possível perceber, a todo instante, o discurso dele girou em torno da preocupação com a escola, com os mecanismos de funcionamento dela e com o ingresso no ensino superior.

Contudo, essa situação não implica em dizer que não há discussão sobre a cidadania. No caso, do grupo de alunos da Asa Norte, ela não se apresenta relacionada somente ao perfil sócio-econômico diferenciado, mas também relacionada ao pragmatismo imediato de ascensão educacional. Portanto, a cidadania também é parte da cotidianidade desse sujeito. Um fator determinante que permite ancorar essa situação encontra-se no capital cultural proveniente dos pais desses alunos. A tabela abaixo informa a diferença desse capital cultural entre os dois grupos.

Tabela 07- Grau de instrução dos pais dos alunos, segundo o nível de escolaridade.

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS	SANTA MARIA		ASA NORTE	
	F	%	F	%
<b>DA MÃE</b>				
Não alfabetizada	05	12.5	00	00
Ensino Fundamental	20	50	05	12.8

<sup>167</sup>TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Tradução de Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

incompleto				
Ensino Fundamental completo	05	12.5	06	15.4
Médio completo ou incompleto	09	22.5	11	28.2
Superior incompleto	00	00	03	7.7
Superior completo	00	00	05	12.8
Pós-graduação	01	2.5	09	23.1
TOTAL	40	100	39	100
<b>DO PAI</b>				
Não alfabetizado	05	12.5	01	2.5
Ensino Fundamental incompleto	19	47.5	03	7.7
Ensino Fundamental completo	07	17.5	08	20.6
Médio completo ou incompleto	06	15	12	30.8
Superior incompleto	00	00	05	12.8
Superior completo	01	2.5	06	15.4
Pós-graduação	00	00	03	7.7
Não informado	02	5	01	2.5
TOTAL	40	100	39	100

Fonte: pesquisa de campo com aplicação de questionário

No levantamento acima, percebemos que o intervalo entre a categoria não-alfabetizada até a categoria ensino fundamental completo representa 75 % das mães dos alunos de Santa Maria, e para os pais desses mesmos alunos a representação, nessa faixa de escolaridade, é de 77%. Já no caso das mães de alunos da Asa Norte, essa mesma faixa de escolaridade, é de apenas 28% e entre os pais é de 30%. O nível de escolaridade dos pais dos alunos da Asa Norte apresentou maiores índices (cerca de 70%) que se localizam entre o ensino médio e a pós-graduação. Enquanto que, nessa faixa de escolaridade, o percentual entre os pais dos alunos de Santa Maria foi de apenas 10%. Percebemos que o resultado desses dados coincide com o resultado dos dados levantados pela CODEPLAN na tabela 05, em que predomina o ensino fundamental incompleto entre as famílias de

Santa Maria (59%). Portanto, sustentamos que o nível de escolaridade mais elevado dos pais dos alunos da Asa Norte faz com que estes pensem mais em sua formação escolar propriamente dita do que entre os alunos de Santa Maria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a percepção do aluno do ensino médio da rede pública do Distrito Federal a respeito da Sociologia aproxima-se das orientações e postulados dispostos nos documentos oficiais da reforma do ensino médio. A característica fundamental, apresentada nesta reforma, para o ensino da Sociologia é a formação para o exercício da cidadania. Os dois grupos de alunos pesquisados concordaram com essa perspectiva de formação, sob olhares diferentes: um grupo com um olhar na melhoria das condições de vida e outro com um olhar na progressão escolar.

Começamos essa dissertação apresentando a trajetória do ensino de Sociologia no Brasil. As diversas reformas do ensino médio apresentaram formas diferentes de tratamento para a inclusão ou não desse ensino no currículo escolar. Esta situação acompanhou o momento político-ideológico da época.

A atual reforma do ensino médio no Brasil não fugiu a esta característica. O modelo de educação subjacente à ela está no bojo de um contexto mais amplo, o do projeto neoliberal global. Este projeto assume características, como a ampliação da abertura econômica ao capital estrangeiro, a privatização de empresas estatais, a desregulamentação das atividades produtivas, a flexibilização da legislação trabalhista e mudanças nos métodos de organização e gestão do trabalho. É nesse contexto que aparece o ensino por competências e habilidades.<sup>168</sup>

Portanto, essa reforma que se insere nesse projeto, redefine a educação e a cidadania em termos de mercado, conforme orientações do Banco Mundial para a educação pública brasileira. Observamos que, uma das preocupações dos formuladores da

---

<sup>168</sup> FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, P. e A.SILVA (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

reforma está vinculada às necessidades oriundas da chamada Terceira Revolução Técnico-Industrial, que procura fundar um novo paradigma produtivo baseado no conhecimento e na competitividade.

Fernanda Sobral sustenta que nos anos 90, o ensino médio é visto como promotor da competitividade. Neste período, a educação está posta como um dos mecanismos de inserção competitiva do país em um novo paradigma produtivo fundado no conhecimento. Nesse contexto, surge a preocupação com a formação de um trabalhador com capacidade de abstração, criatividade, responsabilidade, lealdade e disponibilidade para colocar seu potencial à disposição da empresa. Isto não significa que a preocupação com a cidadania também não seja uma constante.<sup>169</sup> Com isso, a reforma do ensino médio se preocupa com a adaptação do educando a essas mudanças sociais e econômicas.

Portanto, o contexto amplo no qual se insere a atual reforma do ensino médio é o da mercantilização da educação. Para os propositores dessa iniciativa, o pressuposto fundamental é a adoção do princípio de que mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública. A idéia central é a de maior inserção na competitividade internacional, principalmente através da prioridade que deve ser dada à formação para o trabalho.

Diversos analistas prevêem que o Estado deve deixar de ser o principal executor das políticas para a área educacional, passando a constituir uma instância coordenadora e controladora. Outros defendem a atuação executora direta do Estado, principalmente no ensino fundamental, acreditando que o ensino médio e o superior deveriam ser ministrados, em grande parte, pela iniciativa privada em diversos tipos de parceria com o Estado, como é o caso de concessão de bolsas de estudos para alunos de baixa renda, por exemplo.

O relatório "*Issues in Brazilian Secondary Education*", editado pelo Banco Mundial, é precursor das recentes propostas para a minimização do ensino médio estatal. Depois de um minucioso diagnóstico quanto à realidade da escola secundária relativo ao financiamento, à evasão, à repetência e aos resultados de testes de rendimentos de alunos, os especialistas daquela agência chegaram à conclusão de que seria mais produtivo instituir uma política de incentivo a matrículas da rede privada de ensino com subsídios governamentais para estudantes mais pobres. Portanto, esse relatório recomenda o direcionamento de investimentos públicos para a rede privada de ensino médio.<sup>170</sup>

---

<sup>169</sup> 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.

<sup>170</sup> BANCO MUNDIAL. "*Issues in Brazilian Secondary Education*", 1989. mimeo. (Report nº 7723 BR Latin American and Caribbean Regional Office).

A proteção à escola particular secundária, na perspectiva do Banco Mundial, deveria incluir financiamento estatal para que empresários da educação construíssem escolas em áreas de população de baixa ou média renda. A situação clarividência a crença de que a iniciativa privada é mais eficiente na administração do ensino. O relatório traz, inclusive, alguns exemplos internacionais de menores custos e maior rendimento de alunos da rede particular quando comparados a estudantes da rede pública.<sup>171</sup>

O desenho da política educacional vem também inspirado no princípio de que o sistema escolar, como um todo, deve estar muito identificado com as necessidades do setor produtivo. Nesta linha de raciocínio, observamos que nas recomendações do Banco Mundial para a escola média brasileira está a adoção do princípio de que mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública. Com autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, preconizada pelo Banco Mundial, se estabelecerá nas escolas públicas um cenário muito próximo àquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividade representam o motor do dinamismo do setor.<sup>172</sup>

À luz do que foi posto como discussão e resultados de pesquisa, consideramos relevante garantir à Sociologia o *status* de componente curricular obrigatória no ensino médio brasileiro. O veto ao projeto de obrigatoriedade da disciplina, do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, contém um paradoxo. O modelo de educação, propugnado na reforma do ensino médio, sugere a preparação de um trabalhador menos taylorizado<sup>173</sup> e mais adaptado aos novos métodos de organização e gestão do trabalho. Este novo modelo demanda um trabalhador com características, como por exemplo, flexibilidade, polivalência e policognição, capaz de interligar conhecimentos e operar com realidades sociais múltiplas. Mesmo com críticas a esse modelo, consideramos que a Sociologia e a Filosofia têm muito a contribuir.

Em nível local, consideramos relevante que ela conste com maior presença de enfoque nas temáticas das provas do sistema de avaliação do PAS (Programa de Avaliação Seriada) e do vestibular tradicional. Salientamos que esta perspectiva não

---

<sup>171</sup> Idem nota 3.

<sup>172</sup> Idem nota 3.

<sup>173</sup> Referente ao Taylorismo, que se constitui no sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

retira o caráter interdisciplinar das avaliações, porque a sugestão é tão-somente abordar, como maior ênfase, o enfoque sociológico nas questões da prova de Ciências Sociais. Conforme apresentado no corpo do texto, a iniciativa já está em vias de concretização. Primeiramente, com presença na 1º etapa de avaliação em 2004, seguindo até a 3º etapa e, após três anos, iniciando no sistema de avaliação do vestibular. De modo que, em 2007, ela tenha também maior visibilidade neste último.

Por fim, reconhecemos que poderíamos ter explorado outras discussões nesta dissertação, como é o caso da constituição da identidade na adolescência e a relação centro/periferia, só para citar algumas. Isso nos faz lembrar uma afirmação de um colega de mestrado o qual dizia que o “sociólogo quer sempre abarcar o mundo em seus estudos e pesquisas”. Por uma série de limitações, que não convém relatá-las, fomos conduzidos a permanecermos no que foi transcrito nas páginas anteriores. Contudo, no doutorado há a intenção de pesquisar a relação centro/periferia. É próprio do nosso perfil acadêmico procurar a diversidade do tão fascinante conhecimento sociológico. Tanto que, na graduação escolhemos a Sociologia Política como linha de pesquisa, agora no mestrado escolhemos a Sociologia da Educação e para o Doutorado, a Sociologia Urbana.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

1. ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. *A Pesquisa em Representações Sociais: fundamentos teórico-metodológicos*. Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social. Vol. 01, nº 01. 1º semestre de 1998.
2. ANDRADE, M. A. A. *A identidade como representação e a representação da identidade*. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D.C. (orgs.). *Estudos Interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB Editora, 1998.
3. BANCO MUNDIAL. *“Issues in Brazilian Secondary Education”*. (Report nº 7723 BR Latin American And Carabbean Regional Office), 1989. mimeo.
4. BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

5. BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
6. BERGER, Peter L. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. Tradução de Donaldson M. Garchagen. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.
7. BOURDIEU, P. *Squisse d'une Théorie de la Pratique*. Paris: Librairie Droz, 1972.
8. \_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.
9. BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, Claude e PASSERON, Jean-Claude. *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
10. BRASIL Ministério da Educação. Comunicação do MEC. Ministro Fala. “*Cristovam vai reincluir Sociologia e Filosofia no currículo*”. Notícias de 28 de fevereiro de 2003. Disponibilizado em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) .
11. BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Lei nº 9.394/96.
12. BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
13. BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. CODEPLAN. *Pesquisa de Informações Sócio-Econômicas das Famílias do DF- PISEF/DF*, 1997.
14. BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. CODEPLAN. *Pesquisa de Informações Sócio-Econômicas das Famílias do DF- PISEF/DF*, março 2000.
15. BRASÍLIA, Secretaria de Educação, Departamento de pedagogia. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – ensino médio*. Referenciais Curriculares para o Ensino de Sociologia na Rede Pública do Distrito Federal. Brasília, 2002.
16. BRASÍLIA, Secretaria de Educação, Departamento de pedagogia. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – ensino médio (versão experimental)*. Brasília, 2000.
17. BRASÍLIA. Universidade de Brasília. Programa de Avaliação Seriada. PAS: Objetos de Avaliação. *Apresentação*. Disponível em: [www.cespe.unb.br/pas](http://www.cespe.unb.br/pas) . Acesso em: 21 de

junho de 2003.

18. BRASÍLIA.. Universidade de Brasília. CESPE. Programa de Avaliação Seriada. **Objetos de Avaliação**. Subprograma 2001. Brasília, 2001.

19. CANO, W. **América Latina: do desenvolvimento ao neoliberalismo**. In: Fiori, J.L.. *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

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

21. CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

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

23. COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Ed. Moderna, 1997. 2ª ed.

24. DAL ROSSO, Sadi (org.), GONZÁLES, Elbio e PEREIRA, José Roberto. **Questões de metodologia da pesquisa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. (Coleção Textos Universitários).

25. DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; 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.

26. DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations Sociales**. Grenoble, PUG, 1992.

27. DOISE, Willem. **Atitudes e representações sociais**. In: JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.

28. DURKHEIM, Émile. **A Ciência Social e a Ação**. Trad. Inês D. Ferreira. São Paulo: DIFEL, 1975.

29. \_\_\_\_\_. **As Regras do Método Sociológico**. Pensadores. São Paulo: Abril, 1974.

30. \_\_\_\_\_. **Educação e Sociologia**. São Paulo, Melhoramentos, 1955.

31. \_\_\_\_\_. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Edições

Paulinas, 1989.

32. FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

33. \_\_\_\_\_. *Conservadores multilam o projeto de educação nacional*. Revista Plural, ano 2, nº 2, janeiro/junho, 1992, Florianópolis.

34. FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

35. \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 13ª ed.

36. FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, P. e A.SILVA (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

37. GARNIER, C. *Associative Techniques and Social Representations*. Artigo apresentado no Congrès Interamériques de Psychologie, São Paulo, julho de 1997.

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

39. GOMES, Maria Elair S. e BARBOSA, Eduardo F. *“Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos”*. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999 (mimeo).

40. GOMBY, Rosemary. *A disciplina Sociologia no ensino médio e sua contribuição para a formação da cidadania*. In: BERBEL, Neusi. *Metodologia da Problematização*. Londrina: UEL, 1998.

41. GUARESCHI, Pedrinho. *“Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais*. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 1995.

42. 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.

43. HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 4ª ed.

44. IMAGE. *ALCESTE: um software de análise de dados textuais*. Disponível em: [www.image.cict.fr/alceste.html](http://www.image.cict.fr/alceste.html). Acesso em: 10 de janeiro de 2004.

45. JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lillian Ulup.

Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

46. KRONBERGER & WAGNER apud BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

47. KRUEGER, R. *Focus Groups: a practical guide for applied research*. USA, Sage, 1994.

48. LINS, Ivan. *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964, p. 326.

49. LOJKINE, Jean. *O Estado Capitalista e a Questão Urbana*. São Paulo: Martins Pena, 1981.

50. MARTINS, Carlos Benedito. *O que é Sociologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 38ª ed., 1994.

51. MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1984.

52. MEKSENAS, Paulo. *Sociologia*. Coleção Magistério. São Paulo, Cortez, 1994.

53. MELLO, Guiomar. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo, Cortez Editora, 1993.

54. MINAYO, M. *O Conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica*. In: GUARESCHI E JOVCHELOVITH (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 1995.

55. 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, Adriana Giavoni, Diana Lúcia Moura Pinho e Patrícia Cristiane Gomes da Costa. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

56. MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

57. \_\_\_\_\_. *Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história*. In: JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

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

59. NETO, Otavio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação.** In Ser Social. Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade de Brasília.
60. PENTEADO, Heloísa. **Quem tem medo da Sociologia?** In: Anais do XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Goiânia, 2002.
61. RAMOS, Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira.** Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda,
62. REIS, Adriane. **Representações Sociais dos professores sobre a criança problemática.** Brasília, UnB/Instituto de Psicologia, 2000. (dissertação).
63. RÊSES, Erlando da Silva. **Cultura Política Participativa e Descentralização em Administração Pública.** Brasília: Universidade de Brasília, 1998. Mimeo.
64. RIBEIRO, Aldry Sandro Monteiro. **Macho, Adulto, Branco, Sempre no Comando?** Brasília: UnB, 2000. Dissertação de mestrado
65. ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação Brasileira (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1987.
66. SÁ, C. **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.
67. \_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** RJ: UERJ, 1998.
68. SAFATLE, Vladimir. **Quem tem medo da Filosofia e da Sociologia?** Brasília, Correio Braziliense, 21/10/2001. Caderno Livre Pensar.
69. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1999. 5ª ed.
70. SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública.** Brasília: UnB, 2002. Dissertação de mestrado
71. SAWAIA, Bader B. **Representação e Ideologia. Um encontro Desfetichizador.** In: Spink, Mary Jane. **O Conhecimento no Cotidiano.** As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

72. SILVA, Geraldo. *A educação secundária*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
73. SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO). *Avaliação da proposta curricular implementada pelo GDF*. Folha do professor. Brasília, SINPRO, nº 93, jul, 2000. Encarte
74. 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.
75. TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Tradução de Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
76. WARDE, Miriam Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez, 1977.
77. WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1985.
78. WESTPHAL, M.F. *Participação Popular e políticas municipais de Saúde: Cotia e Vargem Grande Paulista*. São Paulo. Tese de Livre Docência. Departamento de Prática de Saúde Pública, da Faculdade de Saúde Pública da USP, 1992.
79. ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. *A Escola Pública e a Escola Privada diante das propostas de Modernização do Ensino Médio*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1995. Tese de Doutorado.

