

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Instituto de Filosofia Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia

**A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de
sociologia para o ensino médio no Brasil**

Flávio Marcos Silva Sarandy

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto de Filosofia Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia

**A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de
sociologia para o ensino médio no Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Sociologia e

Antropologia da Universidade Federal do Rio
de Janeiro para obtenção do grau de Mestre
em Sociologia.

Mestrando:

Flávio Marcos Silva Sarandy

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Gláucia Kruse Villas Bôas

Rio de Janeiro, setembro de 2004.

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Gláucia Villas Bôas (PPGSA/ UFRJ)
(Presidente)

Prof. Dr. André Pereira Botelho (CNPq/ UFRJ)
(membro)

Prof^a. Dr^a. Maria Adélia Miglievich Ribeiro (UENF)
(membro)

Para Anita e Clara, amores.
para Alberto Tosi, com imensa gratidão.

SUMÁRIO

RESUMO/ ABSTRACT	VI
AGRADECIMENTOS	VIII
APRESENTAÇÃO: UM CAMPO DE ESTUDOS INEXPLORADO	1
CAPÍTULO I – TEMA E OBJETO DESTA PESQUISA	5
CAPÍTULO II – O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM BALANÇO DA	19
PRODUÇÃO ACADÊMICA	
CAPÍTULO III – OS MANUAIS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO	57
CONCLUSÃO	103
BIBLIOGRAFIA	108

RESUMO

Essa pesquisa buscou delinear o que se tem proposto para o ensino de sociologia no ensino médio a partir de uma análise interpretativa de quatro entre os manuais didáticos de sociologia para o ensino médio publicados a partir da década de 1980, no Brasil. Descreve e analisa a estrutura, as principais idéias e a lógica que ordena e orienta os textos dos manuais investigados e sistematiza a produção acadêmica anterior. A dissertação conclui que os manuais da disciplina reproduzem um ensino com forte ênfase conceitual e fundamentado no pressuposto da sociologia como propiciadora de uma “consciência crítica” interventora sobre a realidade social e relevante para o desenvolvimento da cidadania. Também procura sistematizar a produção recente sobre sociologia no ensino médio a partir da recuperação de quatro dissertações de mestrado, incluindo outros estudos realizados, e sugere que o campo das ciências sociais, especialmente no ensino médio, é articulado por um sentimento missionário, um sentido civilizacional, não raro entre as teorias e políticas educacionais brasileiras. Disso decorre uma possível linha de continuidade entre esses manuais e os primeiros escritos e publicados por intelectuais brasileiros nas primeiras décadas do século XX. Por fim, essa dissertação discute a indiferença com que vêm sendo tratadas as questões próprias do ensino das disciplinas do campo das ciências sociais no ensino médio, que mantém invisível aos cientistas sociais a possibilidade de os manuais didáticos serem considerados produções legítimas e relevantes da inteligência brasileira ou, ao menos, serem fontes reveladoras do campo científico das ciências sociais.

ABSTRACT

This research sought to delineate what has been proposed for the teaching of Sociology in high school, based on an interpretative analysis of four didactic handbooks, among the many published in Brazil during the decade of 1980. This document describes and analyzes the structure, the main ideas and the logic behind the texts of the researched handbooks, besides systematizing previous academic works on the issue.

This paper reaches the conclusion that Sociology handbooks used in high school reproduce a model which stresses concept teaching, also based on the general notion of Sociology as a trigger of “critical conscience”, which could enable the students to intervene in the social reality around them, and develop relevant values of citizenship. An analysis of previous studies on this matter, including four master’s thesis, suggests that social sciences are taught in high school, often driven by a missionary feeling and a sense of civilizational purpose, as it can be frequently seen in Brazilian educational theories and policies. Maybe hence comes a possible line of continuity connecting those four handbooks to the first works published by early twentieth-century Brazilian scholars.

Finally, this paper discusses the frequent apathy of social scientists towards researching efficient ways of teaching sociology, which end up disregarding the possibility of didactic handbooks being seen and considered as relevant works, or, at least, being regarded as tools that successfully communicate the vast range of possibilities of the social sciences’ applications.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a importância de alguém, invocar lembranças gratificantes, comprometer-se com o outro. É inventariar as próprias dificuldades e limitações. No caso de um agradecimento escrito, como esse, o problema começa quando o outro vem no plural, e são tantos! A despeito do risco de esquecer alguém – injustamente, diga-se logo – expresso aqui minha sincera gratidão pelo apoio, motivação, crítica e contribuição – intelectual, afetiva, financeira e “operacional”. A todos os que seguem, minha homenagem e gratidão: se essa dissertação vale alguma coisa, ela existe em boa medida por vocês, a quem dedico esse trabalho.

À Ana Cláudia e Clara, minha família. Quem desconhece o tipo de apoio a que estão “obrigados” aqueles que, juntos, acordam com a tese? A elas não sei que palavras oferecer: Anita me despertou a paixão que dirigiu este trabalho – foi com ela que comecei a aventura e o desafio de pensar a educação – e Clara foi pura curiosidade, a me recordar as minhas. Célia Azevedo, Marcelo, Andréia e Alberto Tosi foram fundamentais! É impossível aquilatar o que me ofereceram. D. Célia, minha referência básica, sempre esteve disponível para tudo a qualquer hora, e saber disso manteve minha coragem; Marcelo e Andréia, hoje doutores, além de me acomodarem no RJ, compartilharam o processo com muita compreensão – passaram por ele! Com o Tosi, um cientista político exemplar, tenho uma dívida intelectual e emocional enorme; impossível retribuir: fico lhe devendo. Maria Ângela, William, Sara, Tiago, Noemy, Ana Laura, Lupa (leitor de primeira hora), André, Juliana, Ana Elisa, Toni, o pequeno Igor, Amélia e a linda Bebel também constituem parte de meu “núcleo rígido”. É no círculo daqueles que mais amamos que nasce a coragem e a motivação: obrigado!

Dra. Gláucia Kruse Villas Bôas merece um destaque especial: como se sabe, é um privilégio sem conta ser orientado por uma intelectual de seu porte, ainda mais raro quando à competência de ofício se alia sensibilidade e acolhimento. Sua confiança e reconhecimento balizaram todo o meu percurso, pelo que sou imensamente grato.

Ana Paula Leite, Nêodo, Rodrigo Rosistolato e André Felipe foram grandes amigos no RJ cuja falta teria tornado mais sofrido todo o caminhar. Com eles pude perceber-me parte. À Ana Paula Leite, minha interlocutora generosa e atenta, também devo muitas idéias, insights e textos fundamentais. À Maria Helena Pignaton, por que abriu a porta para o caminho que venho percorrendo. Dr. José Renato e Dra. Margareth Zanothelli, bem como os professores Lindolivo Moura, Maria Ângela Soares e outros colegas do dia-a-dia facilitaram minha vida sempre que puderam. Como não lembrar de colegas como Regina, Costalonga, Costalonga Júnior, Renzo, Aline, Aloísio Khroling, Alochio, Ângelo D’Ambrósio e Mônica, sempre interessados em meu percurso, sempre amigos e solidários. Lourdes também foi muito importante neste último ano.

A Rogério Abaurre e Frank Azevedo Comarela, pelo apoio e contribuição dados.

À Sandra Vicentin, Antônia Colbari, Cíntia Ávila, Jaime Doxey, Beatriz, Celeste Ciccarone, Mário Hélio, Neide, Luis Pioto, Mauro Petersen, Francisco Albernaz, e Marta Zorzal que foram grandes professores, amigos e incentivadores. Sandra merece algumas palavras a mais, mas que palavras podem ser ditas a quem compartilhou as primeiras descobertas com tanto carinho? Dra. Antônia Colbari, a querida Toninha, é um exemplo profissional que está sempre presente em minha mente, como interlocutora ideal. Do mesmo modo posso falar da Dra. Marta Zorzal, cujo profissionalismo e dedicação à pesquisa e à docência marcaram um modelo em minha aprendizagem. Profa. Neide, genuinamente interessada e disponível para os que se iniciam no ritual por vezes alegre, por vezes árduo da academia, sempre soube perceber os ciclos emocionais de seus alunos, e sempre esteve lá para apoiar. A Beatriz, Celeste e Cíntia, professoras e antropólogas que sabem despertar a paixão pelo conhecer em seus alunos, e ao amigo Dr. Mário Hélio, sempre interessado pelo andamento de minha dissertação de mestrado; minha gratidão também ao Dr. Mauro Petersen, sempre aberto e disposto para o debate, tanto quanto ao Dr. Jaime Doxey, uma pessoa atenta para o ouvir. Cada professor ou professora tem sua razão de constar neste agradecimento: devo mais a eles do que posso descrever.

À Márcia Fracalossi e José Bonifácio, amigos do peito. Ao Edson Maciel, por compartilhar os mesmos interesses. Aos queridos colegas do Centro Educacional Leonardo Da Vinci – especialmente João Duarte, Carla Jardim, Roberto Martins e Paulo de Tarso, professores que se deve ter por bons exemplos. No entanto, a menção a eles em particular não pretende ocultar o brilho de cada colega da escola onde iniciei meu aprendizado, mas somente fazer menção aos que mais estiveram próximo durante meu percurso por essa instituição.

Ao Zé Carlos, que além de amigo querido, parceiro nas fabulações, utopias e reflexões – ele me fez acreditar nas minhas próprias indagações: o que mais se deve esperar de um amigo? Ao Paulo Ghiraldelli Jr. que, em conjunto com o Tosi, foi o primeiro a reconhecer algum valor no que vinha fazendo, o que me motivou a prosseguir. Zé e Paulo, dois grandes amigos, duas belas surpresas na minha vida. Ao Vidal, hoje professor da Ufes, antigo mestre e amigo eterno, pela aula sobre ser professor, quando tive o privilégio de ser seu aluno de filosofia no ensino médio. Seu interesse pelo meu caminho é motivo de orgulho e gratidão.

A Peter Fry e Marcus Vinícius da Cunha, dois seres humanos inteligentes e generosos, que me acolheram e deram grandes contribuições, como André Botelho, que além de tudo me ajudou a costurar o pensamento de modo coerente, desvelando facetas antes não percebidas. André foi um encontro feliz, desses que abrem avenidas a percorrer – elas estavam ali!, mas antes não as percebíamos. À Dra. Adélia Miglievich Ribeiro, pelo apoio e estímulo, sempre. Ao Dr. Antônio Ozaí, professor de ciência política, sempre bastante acessível e amigo, que me

apoiou com a possibilidade de publicação dos primeiros textos na Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (www.espacoacademico.com.br), o que muito me motivou.

Aos professores e às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia do IFCS/ UFRJ, especialmente Cláudia e Denise, de quem recebi muito apoio.

Meu agradecimento também a todos os colegas que participaram do projeto do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais (NEPCS/ UFES), da Associação dos Cientistas Sociais do Espírito Santo e do Centro Acadêmico Livre “Gilberto Freyre” (UFES), pois cada um deles, em graus diferentes, tem sua importância no debate travado nesta pesquisa; especialmente: Américo Griffó, Ana Lúcia, Ana Paula, Andressa Petersen, Celina, Cláudio Márcio, Everaldo, Fátima, Gabriel, Gilson Leite, Hélio, James Araújo, Jaqueline Sanz, José Carlinhos, Laudicéia, Leandro, Leonardo Bis, Luana Meriguete, Marcelino Marques, Nelice, Norlen Apelfeler, Odimar Péricles, Otaciano, Paulo Rogério, Renê, Robson Rangel, Rosilene, Sanderson Bragança, Sandro Juliati, Sandro Silva, Stelzimar, Thiago Carminati e Vanessa Alves.

Também sou devedor dos amigos da UFMG, que organizaram e participaram do II Seminário sobre Licenciatura em Ciências Sociais, especialmente a Profa. Tânia Quintaneiro, o Prof. Juarez (da Faculdade de Educação), o Prof. Hêlvio, a Profa. Elisabeth (da Universidade Federal de Uberlândia) e os colegas Fabrício (um novo velho amigo!), Juliana, Rodrigo, Dani, Carol, Elias, André e Tiago (além de muitos outros). Também sou grato aos colegas da APSERJ, UFF e UENF pela participação no V ENCCS, em Niterói, especialmente nas pessoas dos professores Santo Conterato e Adélia Miglievich. Também foram muito importantes as discussões que travei com o prof. Dr. Marco Antônio Mattedi, da Universidade Regional de Blumenau, a quem agradeço muito. Também agradeço aos professores Nicolas Alexandria, André (Colégio Pedro II), Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa e Christina de Rezende Rubim, pelos diálogos, apoio e críticas.

A todos os que foram meus alunos no ensino médio, com os quais fui aprendendo a ser professor, especialmente Carla Soares, Saulo, Julio Faro, Marcela Bussinguer e Vinícius. A acolhida que recebi de alunos quando professor do ensino médio foi um incentivo sem igual. Na verdade, acredito que não se deve perder a oportunidade do contato com a escola básica, ou a ela se deve retornar sempre que se pretende compreender esse universo. A quem nunca teve a felicidade dessa experiência mais parece um lugar comum afirmar que no contato com esses alunos que se produz o aprendizado, sempre coletivo, sempre troca; no entanto, ainda que com ares de clichê, não tenho outra coisa em mente senão uma enorme vontade de agradecer, a cada um deles. Com todas essas pessoas – e muitas outras, que o tempo e a memória, tão falha, omitiram – aprendi e pude desenvolver ou discutir muitas idéias refletidas nesse trabalho. Sou bastante grato por isso.

Ao CNPq, pela bolsa de mestrado.

No fim de umas três décadas, o que pretendíamos fazer já não possui sentido prático e vemos os “novos” retomar os mesmos caminhos, para refazer o que já foi feito, sem aproveitar o esforço de um avanço que, pelo menos, deveria representar um novo ponto de partida e uma reflexão crítica mais madura.

In Florestan Fernandes, *A sociologia no Brasil – contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*, Vozes, p. 214.

Permitam-me aqui uma anedota que apresenta um exemplo surpreendente de apercepção sociológica. Mais ou menos no final da preparação para o Certificado de Etnologia, um condiscípulo que não se destinava à etnologia contou-me que lhe sucedera uma coisa estranha. Ele me disse mais ou menos o seguinte: outro dia, num ônibus, percebi de repente que não olhava para os meus companheiros de viagem como de costume; alguma coisa havia mudado em minha relação com eles, em minha maneira de me situar com relação a eles. Não havia mais “eu e os outros”; eu era um deles. Durante um longo momento me perguntei pela razão dessa transformação curiosa e repentina. De repente ela me surgiu: era o ensinamento de Mauss (...) O indivíduo de ontem sentia-se social, percebera sua personalidade como ligada à linguagem, às atitudes, aos gestos, cuja imagem era devolvida pelos vizinhos. Eis o aspecto humano essencial de um ensino de etnologia [ou de ciências sociais, podemos acrescentar].

In Louis Dumont, *Homo Hierarchicus – o sistema das castas e suas implicações*, Edusp, 1997, p. 55.

A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem.

In Carl Rogers, *Liberdade para aprender*, Interlivros de Minas Gerais Ltda, 1978.

Apresentação

Um campo de estudos inexplorado

Esta pesquisa aborda um tema pouco explorado e que não tem despertado muito interesse por parte da comunidade de cientistas sociais atualmente. A despeito de ter sido amplamente debatido pelos cientistas sociais na primeira metade do século XX, no Brasil, após alguns anos à sombra das mudanças socioculturais e políticas por que passamos, o ensino de ciências sociais no nível médio de escolaridade como tema de estudos e reflexões é retomado por um outro discurso que, ao que parece, não conseguiu mobilizar o interesse da academia nem recuperou ou sistematizou a contribuição anterior.

Ainda não há um levantamento preciso sobre a intensidade desse debate ocorrido nas décadas entre 1920 e 1950 e a partir de 1980, porém pode-se inferir sua importância pelo número expressivo de publicações. O debate sobre a sociologia, enquanto disciplina escolar do ensino médio, é compreendido, aqui, (a) como um conjunto de textos intensamente publicados e discutidos ao longo dos 30, 40 e 50 no Brasil, tanto em revistas da área de ciência social e educação, como a *Sociologia* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, quanto em jornais de grande circulação, como *O Estado de São Paulo* ou os apresentados em Congressos, Seminários e Simpósios; como exemplo, podemos citar o texto *O ensino de sociologia na escola secundária brasileira*, de Florestan Fernandes de 1954, que busca sistematizar as discussões da época, referir-se a diversas contribuições de expressivos nomes das ciências sociais do período e propor uma agenda de debates e pesquisas para a questão; (b) por um conjunto de textos publicados a partir da década de 80 em jornais, boletins, Anais de Congressos e Reuniões e publicações¹ eventuais das associações de sociólogos ou cientistas sociais, regionais e nacionais, bem como artigos publicados em jornais diários, como a *Folha de São Paulo*.

Além desses textos, e como parte fundamental da constituição desse discurso sobre ensino de sociologia, também devemos considerar os manuais didáticos produzidos nessas décadas – bem como programas de curso adotados em momentos diferentes por professores da área e propostas produzidas no âmbito das secretarias de educação de diferentes estados (para os dois períodos compreendidos entre 30 e 50 e 80 e 90)².

¹ Essas publicações referem-se ao momento de organização de uma campanha que vem sendo empreendida desde o início da década 80 cujo objetivo é a re-implantação da disciplina nos currículos do ensino médio brasileiro, considerada não obrigatória segundo a interpretação da atual legislação.

² Sem falarmos na sobrevivência da disciplina nos cursos de magistério, como sociologia da educação: quais foram os conteúdos trabalhados? Quais os manuais foram publicados e utilizados desde 1941, ano da retirada da sociologia, pela Reforma Capanema, do currículo oficial, porém não dos cursos normais? Desde então, mesmo após a Reforma Jarbas Passarinho, de 1971, quando a disciplina também deixa de ser

Se compararmos esse debate das primeiras décadas com a produção atual, observaremos que pouco foi realizado até o momento quanto às *reflexões sobre ensino* das disciplinas de ciências sociais no ensino médio. As discussões sobre a sociologia no ensino médio – que não é propriamente um campo de estudos ou uma linha de pesquisa institucionalizada, porém mais se aproxima tão somente a uma área de atuação profissional dos sociólogos, na visão corrente, ainda que, por isso mesmo, venha despertando o interesse de alguns sobre o que vem sendo feito nesse campo profissional – têm sido desenvolvidas ou por artigos em jornais diários e sindicais ou por dissertações de mestrado, em âmbito acadêmico – às vezes em *papers* apresentados em eventos específicos a esse fim, pois o assunto não ganhou espaço, ainda, nos eventos científicos de porte. Toda a produção anterior sobre ensino de ciências sociais é simplesmente ignorada no ressurgimento atual, em âmbito corporativo, das discussões acerca da sociologia no ensino médio, quando não é completamente desconhecida por grande parte dos cientistas sociais, o que traz como consequência óbvia o empobrecimento das reflexões.

Como e porque esse debate – realizado por diversos intelectuais, entre os quais estavam destacados nomes das ciências sociais no Brasil, como Pontes de Miranda, Alceu Amoroso Lima, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Emílio Willems, Antônio Cândido, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Anísio Teixeira, Gilberto Freyre, Delgado de Carvalho, Florestan Fernandes, Donald Pierson, entre outros –, foi esquecido, relegado a uma “nota de rodapé”, nas palavras de Giglio (1999)? Dificilmente o tema teria mobilizado tantos cientistas sociais de projeção se não fosse reconhecido como central.

Os manuais didáticos, conforme Simone Meucci (2000, p. 5), representam “testemunhos significativos do esforço de constituição do saber sociológico entre nós” e não podem ser desprezados numa investigação que pretende compreender as ciências sociais no Brasil ou, ao menos, compreender que ciência social é apresentada no ensino médio no Brasil.

Por questão de método e possibilidade de realização, restringi essa investigação à análise, discussão e interpretação dos livros ou manuais didáticos escritos para o ensino médio ou efetivamente utilizados nesse segmento escolar a partir de meados da década de 1980 (quando a sociologia retorna ao currículo de algumas escolas de nível médio inicialmente em São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro, Pernambuco e Pará). Além desses manuais, resgato e sistematizo a contribuição de dissertações que interessam muito de perto ao tema deste trabalho e de alguns textos que vêm se tornando “clássicos” sobre o assunto, escritos por Florestan Fernandes e Luiz de Aguiar Costa Pinto, além de uma coletânea de *papers* organizados por

obrigatória mesmo nos cursos normais, ao que parece ela foi mantida regularmente na formação dos professores. Porém, não sendo esse o objetivo do presente trabalho, fica somente a sugestão para um possível estudo futuro.

Gláucia Villas Bôas como resultado de pesquisa que coordenou em escolas do Rio de Janeiro, no âmbito do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (UFRJ) para estabelecer em que ponto se encontram os estudos sobre o assunto.

Há três fortes razões para este tipo de análise, que tornam relevante um estudo sobre programas e livros didáticos da disciplina: (a) as ciências sociais no ensino secundário foram fundamentais para a institucionalização das ciências sociais no Brasil, como demonstra a dissertação de Simone Meucci (2000); (b) em segundo lugar devemos considerar o poder de disseminação ou difusão de saberes na sociedade por parte do sistema escolar, algo ainda mais importante num campo científico fragmentado como o das ciências sociais; (c) por fim, os livros didáticos e planos curriculares refletem em alto grau a formação dos cientistas sociais em nível de graduação ou pós-graduação, sendo parte integrante e não menos importante da sistematização desse conhecimento científico entre nós. São essas as razões que animam esse estudo.

Nesta dissertação, descrevo e analiso livros especialmente desenvolvidos para o ensino de sociologia no ensino médio, tanto quanto reflito sobre as reflexões, de caráter teórico e pedagógico, sobre o ensino de ciências sociais e, especialmente, sobre o ensino de sociologia no ensino médio a partir das propostas dos próprios manuais da disciplina e da produção acadêmica sobre o assunto. Minha expectativa é que este esforço se integre ao trabalho que vem há muito sendo desenvolvido com o objetivo de conhecermos melhor o campo científico das ciências sociais no Brasil.

O ensino de sociologia tem reproduzido em alto grau o realizado na graduação em ciências sociais, tem sido formatado segundo os modelos apreendidos na graduação³, ao mesmo tempo em que parece ser excessivamente normativo, o que, em grande medida, é responsável pelo recorte específico dos conceitos e temáticas a serem trabalhados ou, até mesmo, pelo sentido dado a certas idéias sociológicas. A presença desses dois vieses – a reprodução de um modelo de ensino acadêmico e, ao mesmo tempo, com um caráter missionário nos manuais didáticos (e, de resto, nos programas de curso e atuação de boa parte dos professores de ensino médio) constitui como que minha hipótese principal a ser verificada e que pretende responder à seguinte pergunta: qual sociologia se ensina na educação básica?

Além disso, a análise dos manuais didáticos ganha em relevância se consideramos que eles também são resultantes da institucionalização das ciências sociais no Brasil e de seu insulamento na academia – especialmente sob o regime militar de 64 – que teve como resultado a enorme distância que a disciplina tomou do ensino médio. Sugiro que a pouca elaboração teórica sobre ensino de ciências sociais, incluindo-se aqui não somente elaboração sobre conteúdos, mas também sobre sua didática, objetivos que deve cumprir nesse nível escolar, seu

³ Um desdobramento desse estudo, a partir desse ponto, deveria analisar as licenciaturas em ciências sociais, o que foge ao escopo desta dissertação. A esse respeito ver Moraes, 2003.

sentido enquanto disciplina dirigida a adolescentes do ensino médio e inserida numa “grade curricular” ao lado de outras de caráter humanístico, além de seu (possível) significado político, tem como consequência a não legitimidade social da disciplina. Daí sua intermitência, instabilidade e fragmentação no sistema de ensino.

No primeiro capítulo apresento as questões que orientam o estudo – por meio das quais vou especificando e definindo o campo de interesse desse estudo –, uma breve discussão sobre a categoria dos manuais didáticos a fim de delimitar meu objeto, bem como descrevo os critérios que me levaram à escolha dos manuais de sociologia investigados nesta dissertação. No capítulo dois as produções acadêmicas atuais sobre sociologia no ensino médio – ou que tenham relevância para o tema – serão sistematizadas no sentido de se estabelecer um quadro geral de conhecimentos da área, constituindo uma apresentação do “estado da arte”; a intenção é discernirmos o que já se sabe sobre a disciplina. No capítulo três, apresento, descrevo e analiso a estrutura e as principais idéias de cada um dos manuais selecionados para estudo nesta dissertação. Neste último capítulo, o leitor encontrará uma análise descritiva e interpretação dos manuais didáticos selecionados, especialmente no que diz respeito às preocupações levantadas até o momento, como as que encontramos na produção acadêmica reunida no capítulo dois. Concluo com algumas questões relacionadas ao tema da sociologia no ensino médio – ou do ensino de ciências sociais – que surgiram ao longo do processo de investigação sem, no entanto, merecerem pesquisa mais profunda já que não constituíram objeto da presente dissertação. Tais reflexões finais, à guisa de conclusão, fornecem antes pistas para novas pesquisas e tocam o problema da relativa indiferença com que vem sendo tratada a questão do ensino no interior do campo, bem como a questão relevante das licenciaturas em ciências sociais.

Capítulo 1

Tema e objeto desta pesquisa

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, pretende fazer uma reflexão sobre o sentido da sociologia enquanto disciplina do nível médio de ensino a partir de uma análise dos livros didáticos de sociologia para o ensino médio que vêm sendo publicados a partir da década de 80.

O problema principal desse estudo, portanto, é o que diz respeito aos livros existentes no mercado, que podem demonstrar muito do que se concebe, em termos teóricos e metodológicos, sobre o ensino de sociologia nessa etapa da educação básica. A concepção dos objetivos do ensino de sociologia, seu sentido no ensino médio, a seleção e o arranjo dos conteúdos, bem como as propostas didáticas para a sala de aula denotam uma compreensão específica que deve ser investigada e que não se restringe aos livros didáticos, mas se reproduz nos planos de curso e estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores da área.

A partir da análise da produção voltada ao ensino médio, essa dissertação discutirá o caráter que vem sendo dado à disciplina e pretende responder à pergunta: qual sociologia se ensina na educação básica? Mas, para isso, divido o objeto de minha pesquisa em três blocos de questões intimamente relacionadas entre si:

a) Os objetivos

De que modo foi definida a sociologia e sua contribuição? Quais objetivos para a disciplina sociologia são propostos nos livros didáticos? Existe uma concepção clara acerca do sentido da sociologia enquanto disciplina no ensino médio? Há uma idéia clara e explícita, para usar um jargão atual, sobre quais competências e habilidades devem ser promovidas no educando com o ensino de sociologia? Qual a relação entre as propostas dos livros didáticos com o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998)? Que lugar ocupa a sociologia no desenho curricular proposto em relação às outras disciplinas mais tradicionais do sistema escolar? Qual a relação estabelecida, se existe, entre a sociologia e outras disciplinas consagradas em nosso campo cultural como legítimas para a explicação da vida social?

b) Os conteúdos

Quais categorias sociológicas são apresentadas como fundamentais para a explicação/compreensão da sociedade nos livros didáticos? A que linhas do pensamento sociológico se filiam? Que leitura dos clássicos transparece nos livros didáticos? Quais autores são definidos

por clássicos e mobilizados para a construção de um conjunto de conhecimentos sociológicos? Qual a visão de sociedade apresentada para os educandos? Qual a visão de Brasil apresentada? Como áreas relativamente distintas das ciências sociais – sociologia, antropologia e ciência política – são articuladas para a apresentação de um corpo sistemático de conhecimentos? Como conceitos retirados de paradigmas distintos são articulados? Que temáticas e conceitos principais são mobilizados para a construção de um conteúdo sociológico? Qual a posição dos autores desses livros em relação aos autores, conceitos e paradigmas citados ou trabalhados como representantes do saber sociológico?

c) A didática

Quais as propostas metodológicas desenvolvidas? As propostas didáticas estão relacionadas a que concepção de educação? Há uma idéia clara e explícita sobre quais competências e habilidades devem ser promovidas no educando com o ensino de sociologia? Qual a relação entre as propostas – didáticas – dos manuais com o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998)?

Para responder a essas perguntas, analiso os manuais buscando identificar comparativamente e no conjunto das obras: os autores – citados, ensinados ou mobilizados; os conceitos fundamentais – utilizados em explicações específicas de fenômenos particulares ou tomados como explicativos da sociedade, em geral, ou do Brasil, em particular; os temas ou problemas tratados nos livros – o que significa analisar a importância que lhes são atribuídas em detrimento de outros ou até mesmo a visão de sua “necessidade”, a aceitação de seu poder organizador da vida social, tanto como os pressupostos implícitos em sua eleição; a hierarquização entre as narrativas sociológicas – articulação entre autores, correntes ou tradições das ciências sociais, e mesmo entre áreas distintas do campo; as contribuições de áreas correlatas presentes no ensino médio – relação de hierarquização, negação ou sobreposição entre disciplinas ou entre antropologia, sociologia e ciência política; os objetivos educacionais ou pedagógicos – explícitos ou não; o posicionamento dos autores dos manuais perante os conceitos, correntes sociológicas ou temas tratados no livro; e a presença ou não de uma elaboração didática, um pensamento explícito sobre ensino de ciências sociais, e a justificação quanto às opções teóricas e metodológicas a respeito do ensino-aprendizagem.

Os livros que estão em análise podem nos revelar muita coisa a respeito da sociologia de hoje, e parte disso se dá pelo que eles não dizem, isto é, pelo que é pressuposto em seus textos. De fato, há atualmente uma tendência geral no campo das ciências sociais para não se pensar as questões especificamente relacionadas ao ensino da disciplina na educação básica,

comparativamente ao empreendido nos primeiros anos de institucionalização do campo no Brasil. De modo relativamente amplo – e parafraseando Florestan Fernandes (1954, pp. 105-106), as questões levantadas acima se referem:

(1) à explicitação de seus **objetivos** educacionais, ao que eu relaciono o problema do **sentido** da disciplina, que considero problema mais amplo, pois que engloba a questão dos objetivos – e pensar o sentido da disciplina é pensar a natureza de seu conhecimento, suas especificidades, o que promove (ou deveria promover) nos indivíduos em termos de aprendizagem, suas relações com a posição política do professor etc.;

(2) à **justificação de seus conteúdos**, pois não basta arrolarmos, na construção de um programa de curso, uma série de temas ou conceitos típicos – o que, em última análise, poderá somente nos fornecer uma “listinha” de palavras a ensinar. Entre inúmeros problemas relativos à justificação de conteúdos temos: a categoria dos denominados “clássicos” da disciplina, a atual agenda política e científica das ciências sociais, a “regionalização” dos conteúdos e a diversidade de paradigmas, linhagens ou escolas teóricas. Portanto, este item também se relaciona a uma reflexão sobre a natureza do conhecimento científico em ciências sociais;

(3) às melhores **opções de tratamento didático** – e aqui entrariam todas as questões referentes à organização disciplinar, à tradução e à transposição dos “saberes científicos” em “saberes escolares”, a utilização de pesquisa enquanto metodologia de ensino, tanto de outras estratégias didático-pedagógicas etc.;

(4) à **função e lugar da disciplina num quadro mais amplo de problemas**, não estritamente “internos”, como os anteriores, que poderiam ser descritos como: a formação dos professores, a participação de cientistas sociais nas definições de políticas públicas voltadas à educação (sua participação em órgãos de governo, secretarias de educação, institutos de pesquisa e avaliação educacional), a participação das ciências sociais (com que peso e valor) numa “grade curricular”, sua presença – ou não – em vestibulares, sua inserção – ou não – no ensino fundamental e com qual objetivo etc.

Portanto, sempre que se encontrar, neste texto, a expressão “questões de ensino”, estarei me referindo aos problemas elaborados anteriormente. Em síntese, me oriento pelas perguntas elaboradas e referentes aos objetivos, conteúdos e didática – para elaboração das quais me beneficieei da dissertação de Simone Meucci (2000) – e pelos aspectos levantados como relevantes na análise da sociologia na educação básica. Entretanto, não pretendo responder a cada uma das perguntas levantadas, nem mesmo realizo um estudo sobre todos os problemas relativos ao tema da sociologia no ensino médio; me limito à análise dos

manuais selecionados tendo as perguntas descritas anteriormente como orientadoras dessa investigação.

Os aspectos e as questões, elaborados com intuito de estabelecer o que seria importante analisar num manual didático de sociologia para o ensino médio, servem principalmente como um roteiro a orientar a leitura, descrição e análise das obras. Portanto, a análise empreendida aqui não pretende ser exaustiva, mas, tendo como horizonte as preocupações e as questões elaboradas, produzir uma interpretação de conjunto dos manuais de sociologia utilizados no ensino médio. O estudo é bibliográfico e minha análise, interpretativa.

Creio ser necessário ressaltar que não se deve confundir as questões referentes ao ensino da ciência social como sendo de outra jurisdição disciplinar. E isso por duas razões: estou analisando livros didáticos de sociologia não com o olhar de um pedagogo, porém esperando compreender o que esses livros – e o modo como são construídos – podem nos ensinar sobre o campo científico do qual somos integrantes⁴. Se recorro a uma discussão *sobre ensino* da disciplina é por ter constatado a ausência dessa discussão em contraste com o que se fez em outros momentos das ciências sociais no Brasil, como já foi amplamente discutido em outros trabalhos, ou mesmo como se pratica regularmente em outros campos disciplinares, como na física ou na história, que realizam intensamente a discussão, interna ao campo, sobre ensino de suas respectivas disciplinas (ver, a exemplo, Arruda & Marin Antuna: 2001; Carvalho & Vannucchi: 1996; Fonseca: 2000; Studart: 2001; Laville: 1999).

O caso é que tem se criticado o envolvimento de cientistas sociais, enquanto cientistas sociais, com as questões que dizem respeito ao “pedagógico”, como se quando um sociólogo discute o ensino de sua disciplina ele deixasse de ser sociólogo para fazer outra coisa, menos sociologia. Discutir isso em fóruns científicos, dissertações de mestrado ou teses não raro é tido como o reconhecimento da incompetência para a atuação na área. Mas é justamente essa visão que se coloca em questão nesta dissertação e, portanto, ela não tem validade crítica sobre o presente trabalho. É a crítica que está sob crítica neste caso.

Penetrar num debate sobre ensino da disciplina, sem ser normativo, mas buscando compreender o que se fez ou se pensou sobre o assunto, é procedimento legítimo se

⁴ Ademais, a tentativa de delimitação de procedimentos científicos legítimos e de objetos disciplinares é bastante questionável. Também não me deterei em discussões sobre o caráter interdisciplinar das ciências sociais. Para uma discussão sobre a interdisciplinaridade em ciências sociais, ver Elisa Reis (1991). Debater sobre *ensino* de ciências sociais necessariamente implica numa crítica dos discursos elaborados sobre a questão, o que não significa uma atitude de intervenção em detrimento da pesquisa científica, até porque os limites sobre uma almejada neutralidade científica e o posicionamento do pesquisador são sempre imprecisos.

pretendemos compreender os manuais didáticos da disciplina. Trata-se de conhecer qual sociologia se apresenta nesses manuais, porém compreender a sociologia de um manual didático exige, obrigatoriamente, que se considere o livro pelo que ele é, um manual didático.

1.1. Definindo o objeto: a categoria dos manuais didáticos

Inicialmente pretendo delimitar meu objeto de estudo e, para tanto, recorro à resenha que Antônio Augusto Gomes Batista realizou dos estudos sobre “livros didáticos”, em “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”, (in *Leitura, História e História da Leitura*, Márcia Abreu (org), 2002, pp. 529-575). Batista observa inicialmente que o livro didático é objeto de pouco prestígio social, que pouca atenção tem recebido, tanto na área da educação, quanto em outras como sociologia e história do livro brasileiro. Ainda que tenha havido intensa pesquisa sobre a “ideologia do livro didático” durante as décadas de 1970 e 1980, a produção atual parece assistemática e fragmentada, reservada aos estudos da área de metodologia de ensino. E mesmo com a renovação do interesse na década de 1990, especialmente a partir dos estudos de sociologia e história da leitura no Brasil, o livro didático permaneceria como uma “fonte interessante”, mas não como objeto legítimo de pesquisa (Batista, 2002: 530).

Não somente o desprestígio social interessa a Batista, mas também as características que delimitam o objeto, um manual didático, são bastante problemáticas e fonte de estudos relevantes. Desse modo, o autor inicia seu trabalho afirmando sobre o “manual didático” que

“trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissolivelmente ligada aos intervalos escolares, sua utilização e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas. Não são poucos, portanto, os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos. Livro “menor” dentre os “maiores”, de “autores” e não de “escritores”, objeto de interesse de “colecionadores” mas não de “bibliófilos”, manipulado por “usuários” mas não por “leitores”, o pressuposto parece

ser o de que seu desprestígio, por contaminação, desprestigia também aqueles que dele se ocupam, os pesquisadores neles incluídos” (Batista, 2002: 529).

A conceituação de “livro didático” não fornece, à primeira vista, muitas dificuldades, afinal eles seriam os livros ou impressos utilizados pela escola, no âmbito do ensino de uma disciplina, normalmente organizado segundo um programa de estudos estabelecidos em currículo – oficial ou não –, normalmente adquiridos no início do período letivo e utilizados por alunos e professores à medida que avança o ano escolar; por fim, se buscarmos definições de um dicionário qualquer seguramente encontraremos para o vocábulo “manual” algo como “compêndio” ou “livro escolar”, sendo que compêndio também significa uma síntese doutrinária, e para a palavra “didático” algo como “relativo à escola ou ao ensino”; ou seja, um manual didático seria, segundo essas informações preliminares, um livro escolar que realiza uma síntese do que há de principal e de mais atual num determinado campo, voltado para a formação numa disciplina específica.

Entretanto, tal categoria omite inúmeros problemas: conforme Batista (2002), e sem desejar esgotar a contribuição de seu estudo – que não é objeto desta dissertação –, a categoria “livro didático” ou “manual didático” estaria associada a inúmeros objetos portadores dos impressos que circulam e são manipulados pela escola para sua atividade–fim. Isso porque os “didáticos” apresentam-se nas mais variadas formas – não necessariamente como livros –, nem sempre enquanto impressos editoriais – muitas vezes são materiais compilados ou produzidos pelos próprios professores numa espécie de “impressa escolar”, na forma de apostilas, por exemplo –, por vezes tais “didáticos” nem mesmo são impressos – como os *e-books* ou os *softwares* educativos –, nem sempre foram considerados destinados à escola – como a literatura ficcional, os impressos jornalísticos ou a produção manuscrita, mesmo de antes do surgimento da imprensa, como *Elementos de Geômetra*, de Euclides, que teria circulado desde o século 300 a. C. como um texto escolar como sustentam alguns pesquisadores – e, como uma última objeção à simplicidade que normalmente dispensamos à categoria dos didáticos, Batista (2002) acrescenta a pergunta: didáticos são objetos “empregados” na escola ou a ela “destinados”?

O autor estabelece algumas “áreas” em que se poderia problematizar a categoria: (1) os suportes materiais dos denominados didáticos, (2) o processo de reprodução, (3) o processo de produção e (4) o modo de apropriação por parte de leitores. Quanto a esse último aspecto recorre a Alain Chopin (*Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris: Hachette Éducation, 1992, citado por Batista, 2002) que, a partir de pesquisa sobre a

produção editorial francesa destinada à escola, elabora quatro categorias classificatórias sobre o objeto em questão: (1) os *manuals*, um objeto material que apresenta ao aluno um programa de formação, (2) as *edições clássicas*, que agrupa textos integrais ou excertos de obras consideradas clássicas, porém destinadas ao uso escolar e, não raro, comentadas, (3) as *obras de referência*, antologias, atlas, dicionários, compêndios de matérias, documentos iconográficos ou históricos, diários ou reunião de cartas, enciclopédias e tratados, (4) as *obras paraescolares*, que seriam os nossos paradidáticos ou obras que teriam a função de complementar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que tal classificação também seja problemática em uma série de aspectos, elencados por Batista (2002), o mesmo sugere a possibilidade de a aplicarmos ao contexto brasileiro e conclui que a categoria “didáticos” possuiu diversos sentidos ao longo de décadas devido justamente às transformações nas funções de textos, impressos e outros suportes materiais destinados ou efetivamente utilizados em contexto escolar. E a despeito do pequeno valor social dado ao livro didático, afirma que isso não justificaria a pouca atenção que lhe é dispensada, pois, conforme vários estudos, os livros didáticos – seja em que suporte os consideremos – têm sido bem mais que mediadores entre alunos e saberes e práticas institucionalizadas, ou mesmo mediadores entre alunos e professores no contexto de sala de aula, já que também têm se revelado como a principal fonte de *formação do professor*; tais estudos, citados por Batista (2002) são, entre outros, os de Santuza Amorin da Silva, “Práticas e possibilidades de leitura na escola”, (Dissertação de mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997); Ciro F. de Castro B. de Melo, “Senhores da história: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX” (Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997); e MEC, *Guia de livros didáticos; 1ª a 4ª séries* (Brasília: Ministério da Educação e Desporto, Ceale, Cenpec, 1997). Daí a necessidade de se conhecer melhor esse objeto “variável” e de difícil apreensão que constitui o principal instrumento de escolarização e letramento de grande parte da sociedade brasileira, além de principal referência para um expressivo número de docentes.

Além dos estudos voltados especificamente à compreensão dos livros didáticos, devemos considerar, ainda, a contribuição de Thomas Kuhn no que diz respeito ao lugar desse objeto num campo científico. Para o historiador da ciência, esta se define em grande medida pelas narrativas apresentadas em seus manuais: narrativas sobre sua história e origem (com o relato dos feitos de seus maiores heróis), além de teorias, conceitos e métodos apresentados com valor de verdade, a despeito da intensa competição da qual saíram vitoriosos. É fato que Thomas Kuhn se refere principalmente aos manuais destinados à formação científica – os utilizados no ensino superior, portanto, não os *handbooks* –, mas, por outro lado, podemos

ampliar a sua idéia original na seguinte afirmação: o processo de construção e institucionalização de uma ciência se dá, em boa medida, pelo processo de sua inserção no sistema escolar oficial, e pela produção dos seus manuais, de caráter pedagógico.

Para Thomas Kuhn (2001: 175), os manuais são “veículos pedagógicos destinados a perpetuar a ciência normal”, não são apenas fonte de informações sobre os progressos de uma dada ciência: são, antes de tudo, exemplos da consolidação de uma prática científica, a elaboração da identidade de um campo de saber; portanto, os manuais fornecem aos praticantes de uma ciência os contornos básicos, seu paradigma ou, como prefiro, sua “ideologia de fundo”. São nesses manuais científicos que estão inscritas e relatadas as realizações atuais da ciência, mais que em qualquer outro documento, pois eles “expõem o corpo da teoria aceita, ilustram muitas de (ou todas as) suas aplicações com observações e experiências exemplares. Uma vez que tais livros se tornaram populares no começo do século XIX (e mesmo mais recentemente, como no caso das ciências amadurecidas há pouco), muitos dos clássicos famosos da ciência desempenham uma função similar” (2001: 29-30).

O que os manuais permitem aos cientistas, hoje, é justamente não ter que re-inventar o seu campo desde os fundamentos a cada nova publicação, dispensando-os das discussões mais propriamente filosóficas. Os manuais, bem como o processo de educação dos novos cientistas de um modo geral, indicam *a priori* os princípios (e valores) metodológicos, as questões consideradas legítimas, os problemas a serem resolvidos bem como os padrões das soluções que devem ser encontradas. É essa “imagem da ciência”, essa ideologia da prática científica, e os conhecimentos tidos como mais ou menos consensuais que nos interessa conhecer através dos manuais didáticos, compreendidos a um só tempo enquanto instrumentos pedagógicos e parte da produção científica. Nas palavras de Kuhn (2001: 19): “mesmo os próprios cientistas têm haurido essa imagem [da ciência como a compreendemos hoje] principalmente no estudo das realizações científicas acabadas, tal como estão registradas nos clássicos e, mais recentemente, nos manuais que **cada nova geração** utiliza para aprender seu ofício. Contudo, o objetivo de tais livros é inevitavelmente persuasivo e pedagógico” (grifos meus). A despeito das controvérsias sobre suas idéias, ainda permanece válida a noção de exemplaridade dos manuais que significativamente, mesmo após os trabalhos de Kuhn, ainda permanecem como objetos menos nobres da pesquisa científica.

A esse respeito, Melo (1999: 184) apresenta evidências bem interessantes ao demonstrar que o aprendizado nas ciências sociais não difere substancialmente do que se realiza no campo das ciências naturais: em ambos os casos esse aprendizado se dá pelos modelos clássicos, seja por meio dos livros e autores considerados fundamentais, para as ciências sociais, seja pelos manuais didáticos e escolares, no caso das ciências físicas (Melo, 1999: 184). A despeito de certo exagero dessa afirmação, já que os manuais vêm desempenhando um papel importante nas ciências

sociais, tal situação se reproduz no ensino médio, onde os professores tendem a utilizar os manuais simultaneamente a fragmentos de textos dos clássicos ou outros, considerados de caráter exemplar.

Devemos observar que os manuais têm sido vistos como próprios da dimensão da prática e dos afazeres meramente cotidianos da atividade acadêmica profissional. De modo algum são considerados como produção intelectual com algum significado teórico relevante. Constituem o esforço necessário, até mesmo útil, da comunidade científica, que não promove nenhum ganho acadêmico e profissional para quem a ele se dedica. A idéia já bem desenvolvida por Simone Meucci (2000) a respeito da relevância do estudo dos manuais didáticos não com interesse puramente pedagógico, porém como produtos da prática científica institucionalizada se contrapõe à visão estilizada como descrita acima. Para essa outra linha de argumentação, os livros não possuem somente uma intenção didática, mas deveriam ser tomados como sistematizações do que é consensual (ou está próximo disso) em um dado campo científico.

E se há um controle efetivo sobre a literatura considerada legítima e válida no campo das ciências sociais por parte de suas instituições acadêmicas, especialmente os programas de pós-graduação, uma “jurisdição sobre as referências utilizadas”, nas palavras de Melo (1999: 185), então a reprodução de um saber acadêmico autorizado deverá ser evidenciado nos livros didáticos (bem como nos programas de curso e propostas curriculares) dos professores do ensino médio, e isso por duas razões: primeiro porque esses professores, em número significativo, são formados por esses mesmos programas ou por docentes formados nesses programas, no caso das graduações. É de se supor, portanto, que ocorre com o desempenho do professor de ensino médio o mesmo que com seus trabalhos acadêmicos, a reprodução do saber autorizado pela academia, isto é, por seus professores no ensino superior (Melo, 1999: 194)..

Reprodução, naturalmente, legitimada por uma série de ritos e processos típicos da formação acadêmica, tanto quanto pelos manuais que orientarão os professores em sua carreira docente, ou no início de sua carreira docente; portanto, é razoável admitirmos que essa dinâmica vale igualmente para a docência no ensino médio, onde os manuais produzem, se não um consenso específico em torno de questões teóricas, ao menos um sentido de integração disciplinar e um “discurso exemplar”, assimilável ao professor iniciante. Percebe-se aqui a intenção ampla dos manuais, não destinados somente à função didática no trabalho com alunos de ensino médio, o que já é indicação suficiente de sua função formativa.

Não deve ser motivo de espanto que os manuais didáticos da área, utilizados efetivamente por professores do ensino médio, sejam, antes de tudo, manuais de formação do próprio professor da disciplina, lhe fornecendo a orientação a seguir para a construção de um programa de curso e, não raro, os conteúdos a serem ministrados. Neste último caso, isso se deve não a uma “formação teórica precária”, porém ao papel integrador que os manuais

exercem sobre um campo disciplinar fragmentado, como é o das ciências sociais. Perante uma formação acadêmica fragmentada, os manuais exercem o sedutor apelo de um discurso aparentemente integrado e coerente; porém, como sugere Melo em *Quem explica o Brasil* (1999), a ciência social brasileira é fortemente auto-referida, havendo um repertório bibliográfico consensual que, acrescentamos, também se reflete nos manuais de sociologia para o ensino médio, como se verá no terceiro capítulo deste trabalho.

Como *manual didático*, portanto, considero essa ampla gama de objetos “variáveis e instáveis” (Batista, 2002; Munakata, 2002), que realizam diversas funções e constituem parte significativa da atividade acadêmica (Kuhn, 2001; Melo, 1999), e que integram o processo de institucionalização de um campo científico (Meucci, 2000). Entretanto, a ambigüidade e limite operacional de uma definição como essa é evidente. Daí que, para fins de pesquisa, estabeleci como manual didático de sociologia para o ensino médio *os livros originalmente destinados à escola para serem manuseados por alunos, efetivamente utilizados em aula por professores de sociologia no ensino médio, que apresentam o caráter de compêndios de sociologia geral ou de ciências sociais e que estão incluídos nos catálogos de didáticos de suas editoras.*

1.2. Os manuais selecionados e seus autores

A Tabela 1 oferece uma relação dos didáticos de sociologia disponíveis atualmente no mercado. Os livros de Benjamim Lago, Nelson Tomazi, Paulo Meksenas, Pêrsio Santos de Oliveira e Maria Luiza Silveira Teles foram pensados para e são utilizados no ensino médio. Já os de Álvaro de Vita e de Carlos Benedito Martins, ou foram escritos originalmente para o ensino superior, ou atenderam a outros objetivos – como divulgação científica a um público leigo, mas têm sido normalmente empregados no ensino médio; no caso do livro de Álvaro de Vita, a editora o indica para esse segmento de ensino. O livro de Pêrsio Santos de Oliveira, que se encontra já na 24ª edição, 6ª impressão, terá nova edição revisada e atualizada em setembro ou outubro de 2004, segundo informação do próprio autor. Os demais livros da tabela são voltados ao ensino superior.

TABELA 1

Título	Autor	Referências
Curso de Sociologia e Política	Benjamin Marcos E. do Lago	Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição,

(ensino médio)		2002 [1ª edição de 1996].
Fundamentos da Sociologia Geral	Reinaldo Dias	Editora Alínea, 2002.
Iniciação à Sociologia (ensino médio)	Nelson Dacio Tomazi (org), Marcos Cesar Alvarez, Maria José de Rezende, Pedro Roberto Ferreira, Regina Aída Crespo e Ricardo de Jesus Silveira.	São Paulo: Atual Editora, 1999 [1ª edição de 1993].
Introdução à Sociologia (ensino médio)	Pérsio Santos de Oliveira	São Paulo: Editora Ática, 2000, 20ª edição, primeira impressão [1ª. edição de 1988].
Introdução à Sociologia	Alfredo Guilherme Galliano	Editora Harbra, 1986.
Sociologia Geral	Eva Maria Lakatos	São Paulo: Editora Atlas, 1999
Introdução à Sociologia	Eva Maria Lakatos	São Paulo: Editora Atlas, 1997
Introdução à Sociologia	Sebastião Vila Nova	São Paulo: Editora Atlas, 2000, 5ª. Edição.
Introdução à Sociologia (ensino médio)	Fernando Bastos de Ávila	Editora Agir, 1996, 8ª. edição.
Introdução à Sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social	Pedro Demo	São Paulo: Editora Atlas, 2002.
Sociologia: uma introdução crítica	Pedro Demo	São Paulo: Editora Atlas, 2002.
O que é Sociologia	Carlos Benedito Martins	São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, nº. 57, 1996, 40ª. edição, 1ª. impressão [1ª. edição de 1982].
Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida (ensino médio)	Paulo Meksenas	São Paulo : Loyola, 1985, 1ª edição.
Sociologia (ensino médio)	Paulo Meksenas	São Paulo: Editora Cortez, 1999, 2ª edição, 5ª reimpressão [1ª edição de 1990].
Sociologia – introdução à ciência da sociedade	Maria Cristina Castilho Costa	São Paulo: Editora Moderna, 1997, 2ª edição [1ª edição de 1997].
Sociologia da sociedade brasileira	Álvaro de Vita	São Paulo: Editora Ática, 1989.
Sociologia Geral (ensino médio)	Celso Antônio Pinheiro de Castro	São Paulo: Editora Atlas, 2000.
Sociologia para jovens – iniciação à Sociologia (ensino médio)	Maria Luiza Silveira Teles	Petrópolis: Editora Vozes, 2001, 8ª edição [1ª edição de 1993].
Sociologia	Luiz Fernandes de Oliveira &	Rio de Janeiro: IODS – Instituto de

<p>– o conhecimento humano para jovens do ensino técnico-profissionalizante (ensino médio)</p>	<p>Ricardo Cesar Rocha da Costa</p>	<p>Observação, Desenvolvimento Sustentável e Controle de Qualidade de Vida São Gonçalo do Amarante, 2004.</p>
--	-------------------------------------	---

Quanto aos livros de Celso Antônio Pinheiro de Castro e Fernando Bastos de Ávila, ainda que sejam indicados para o ensino médio ou tenham sido pensados originalmente para esse segmento de ensino, a sua estrutura é semelhante aos manuais escritos para o ensino superior; apesar disso, o livro de Celso Castro é indicado para o ensino médio pela Secretaria de Educação de São Paulo e o livro de Fernando de Ávila é indicado pelas secretarias de educação de São Paulo e Paraná.

A despeito dos outros livros listados serem utilizados prioritariamente no ensino superior, como se sabe, muitos professores do ensino médio utilizam-se de partes desses livros, mesmo os escritos ou indicados explicitamente para o ensino superior, na elaboração do material didático do ensino médio a exemplo dos manuais de Maria Cristina Castilho Costa e Eva Maria Lakatos, razão pela qual também constam da tabela.

Esta pesquisa contou com informações de professores do ensino médio e consultas regulares pela internet aos *sites* de vinte e nove editoras, entre 2002 e 2003. Foram elas: Editora do Brasil, Cortez, Vozes, Moderna, Ática, Saraiva, Atlas, Brasiliense, Cia. das Letras, Globo, Abril Cultural, ArtMed, DP&A, Manole, Artes Médicas, Scipione, FTD, Livros Técnicos e Científicos, Martins Fontes, Zahar Editor, Agir, Módulo, Dimensão, Editora Nacional – IBEP, Atual, Francisco Alves, Harbra, Alínea e Record. Podemos observar que sete grandes editoras publicam manuais de sociologia (Atlas, Ática, Atual, Cortez, Vozes, Brasiliense e Moderna) em conjunto com outras três editoras de pequeno porte (Alínea, Agir e Harbra). Porém, didáticos direcionados especificamente para o ensino médio são publicados apenas por quatro entre as grandes editoras: Cortez, Atual, Ática e Vozes, sendo que essa última publica dois títulos. Poderíamos incluir ainda a Editora Atlas se considerarmos o livro *Sociologia Geral*, de Celso Antônio Pinheiro de Castro. As demais editoras, além de manuais para o ensino superior – no caso dos listados na tabela, possuem outros títulos de sociologia ou ciências sociais em geral e, no que se refere à categoria “didáticos”, títulos voltados à sociologia da educação, normalmente indicados e utilizados nos cursos de bacharelado em pedagogia; entre outras, encontramos nesta situação as editoras FTD, Atual, Cortez, Atlas, DP&A.

Os manuais escolhidos para análise foram:

TÍTULO DO LIVRO	AUTOR	REFERÊNCIAS
-----------------	-------	-------------

Introdução à Sociologia	Pérsio Santos de Oliveira	São Paulo: Editora Ática, 2000, 20ª edição, primeira impressão [1ª edição de 1988], 256 páginas, mais 32 pg do manual do professor, que integra o manual.
Sociologia	Paulo Meksenas	São Paulo: Editora Cortez, 1999, 2ª edição, 5ª reimpressão [1ª edição de 1990], 150 páginas.
Iniciação à Sociologia	Nelson Dacio Tomazi	São Paulo: Atual Editora, 1999 [1ª edição de 1993], 250 páginas.
Curso de Sociologia e Política	Benjamin Marcos Lago	Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 2002 [1ª edição de 1996], 222 páginas.

Justifica-se a escolha desses quatro manuais pelas seguintes razões: selecionei os manuais exclusivamente indicados para o – ou efetivamente utilizados no – ensino médio chegando a um total de nove livros (onze, se incluirmos os livros de Carlos Benedito Martins e Álvaro de Vita). Os manuais mais conhecidos, divulgados, citados ou indicados por professores do ensino médio são principalmente três: o volume organizado por Nelson Dacio Tomazi, o livro de Paulo Meksenas (da Editora Cortez) e, principalmente, o de Pérsio Santos de Oliveira –o primeiro a ser publicado desde a década de 1980. Esses três últimos, acrescentando-se o manual de Benjamin Marcos E. do Lago, são manuais de grandes editoras (com distribuição nacional) e constam de seus catálogos de *didáticos*.

O critério dos manuais com maiores tiragens editoriais, por seu caráter aparentemente mais “objetivo”, poderia ter sido utilizado como principal modo de seleção dos livros, mas sua relevância é questionável se considerarmos que os professores do ensino médio normalmente não adotam um único livro em seus planos de curso e não costumam indicar aos seus alunos o estudo sistemático de um único manual. Essa é a razão pela qual não adotei esse critério, porém não creio que isso tenha afetado a legitimidade das escolhas. Isso se levarmos em conta que, dos manuais existentes – mesmo acrescentando-se os livros de Álvaro de Vita e Carlos Benedito Martins –, a amostra desta dissertação corresponde a um terço do conjunto total de obras, abrangendo os livros de ampla utilização por parte de professores do ensino médio. Desse modo, justifica-se a representatividade do presente estudo.

Quanto aos autores dos manuais selecionados, apurei que:

Nelson Dacio Tomazi é sociólogo, professor aposentado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL . Graduado em Ciências Sociais, em 1972 pela UFPR. Mestre em História, em 1989 pela UNESP – Assis, e Doutor em História pela UFPR em 1997. É autor dos livros: *Sociologia da Educação* (São Paulo: Atual Editora, 1997), *Norte do Paraná: História e fantasmagorias* (Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2000) e Coordenador/Autor do livro *Iniciação à Sociologia* (2ª ed. São Paulo: Atual, 2000). Foi professor da UFPR, na graduação e Pós-Graduação, na linha de pesquisa “Sociologia no ensino médio”. Organizou o manual *Iniciação à Sociologia*, para o qual escreveu alguns capítulos. Sobre os co-autores do manual, sabemos que: Marcos Cesar Alvarez é Mestre em Sociologia pela USP e professor de Teoria Sociológica da UNESP (Marília–SP), Maria José de Rezende é Mestre em Sociologia pela PUC–SP e professora de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL–PR), Pedro Roberto Ferreira é Mestre em Ciência Política pela PUC–SP e professor de Ciência Política da Universidade de Londrina (UEL–PR), Regina Aída Crespo é Mestre em Teoria Literária pela Unicamp–SP e professora de Sociologia da UNESP (Marília–SP) e Ricardo de Jesus Silveira é Mestre em Ciências Políticas e Sociais pela PUC–SP e professor de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL–PR).

Pérsio Santos de Oliveira foi professor do ensino médio por vários anos, no período entre 1972 e fins da década de 1980. Graduiu-se em Ciências Sociais pela USP, em 1969. Mestre em Sociologia pela mesma instituição, em 1976. Professor Titular de Sociologia da Faculdade de Registro, em São Paulo, porém licenciado. Atualmente é diretor do Colégio Valribeira, no Vale do Ribeira, em São Paulo.

Paulo Meksenas é sociólogo pela USP (1980-1984), Mestre em Educação pela USP (1989-1992), com a dissertação *A produção do livro didático e sua relação com o autor; editor e Estado*, (FEUSP, 1992). É Doutor em Educação pela USP (1998-2001) e professor adjunto do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Publicou: *Aprendendo Sociologia* (Loyola, 1985), *Sociologia da Educação* (Loyola, 1988), *Sociologia* (Cortez, 1991) – manual selecionado para análise nesta dissertação –, *Cidadania, poder e comunicação* (Cortez, 2002 – sua tese de doutorado) e *Pesquisa Social e Ação Pedagógica* (Loyola, 2002). Foi professor de Sociologia, OSPB e História no ensino médio (ainda era denominado 2º grau) no período de 1982 a 1990.

Benjamim Marcos E. do Lago é sociólogo, escritor, poeta e professor de Sociologia do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Foi pesquisador da Fundação Getúlio Vargas, da Fundação MUDES, do SESC e do SESI. Lecionou em cursos do ensino superior em pós-graduações. É autor de *Dinâmica social: como as sociedades se transformam*, pela Editora Vozes, *Curso de*

Sociologia e Política, livro incluído nesta pesquisa, e *Análise sociológica do relacionamento humano*, publicado com recursos próprios.

Desse modo, pode-se observar que dos autores de manuais didáticos, três tiveram larga experiência com o ensino médio. Quanto a Nelson Tomazi, se não foi professor do ensino médio, coordenou a linha de pesquisa sobre sociologia no ensino médio do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR, tendo tido bastante contato com professores do ensino médio a partir de cursos e oficinas sobre ensino de sociologia que realiza em diversos estados do Brasil.

Um ponto comum que aproxima todos os autores é o fato de terem tido contato com a educação básica e terem escrito/ organizado manuais didáticos em resposta à carência dos mesmos no mercado – como afirmou Pérsio Santos de Oliveira em entrevista ao autor desta dissertação. Entretanto, como se verá na conclusão deste trabalho, o fato de terem experiência com o ensino médio – ou secundário – não foi suficiente para evitar a reprodução de modelos próprios da graduação, a exemplo do ensino fortemente conceitual voltado à aprendizagem dos clássicos da teoria sociológica, como Marx, Durkheim e Weber. Isso não significa, por outro lado, que esses manuais não consistiram em contribuições importantes para a re-introdução da disciplina, a partir de 1980.

Outro aspecto de relevância é o fato de não integrarem instituições de pós-graduação em ciências sociais, como docentes e pesquisadores acadêmicos – à exceção de Nelson Tomazi e Paulo Meksenas. Sobre esse último, no entanto, deve-se observar que sua inserção na academia se deu via educação e não pela área da ciência social, *strictu sensu*. A relevância do fato deve-se ao caráter da relação dos autores com o ensino da sociologia no ensino médio, que não tem origem num interesse acadêmico – um interesse em *ensino de sociologia*, enquanto campo de pesquisa –, porém numa inserção antes profissional, dado a identificação de uma lacuna importante, como a falta de didáticos para a disciplina – como observou Pérsio Santos de Oliveira, em entrevista, os livros com os quais se trabalhava, no início da década de 80 eram traduções de manuais europeus ou norte-americanos. Mesmo Nelson Dacio Tomazi, que manteve uma linha de pesquisa sobre ensino de sociologia no ensino médio na Universidade Federal do Paraná, deve-se observar que sua formação pós-graduada também se deu em outro campo acadêmico e que a sua atuação junto à Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil – FNSB, integrando sua diretoria, sinaliza um outro tipo de interesse sobre o assunto, ancorado nas lutas corporativas e na intenção de intervenção junto aos gestores de política educacional para a re-introdução da disciplina, campanha que a FNSB liderou a partir da década de 90.

Por fim, todos os autores concluíram sua formação, como graduados, entre a primeira metade da década de 1970 e a primeira de 1980. Justamente o período em que se retomou a campanha pela re-inserção da disciplina na educação básica, na esteira da crítica ao regime militar.

Isso é bastante significativo, pois reforça o argumento que sustentei anteriormente, que o interesse dos autores pela disciplina não tem origem num projeto de pesquisa acadêmica, mas em suas inserções profissionais e militantes.

Capítulo 2

O ensino da sociologia no ensino médio: um balanço da produção acadêmica

Este capítulo constitui um esforço para a sistematização da pesquisa acadêmica sobre a sociologia no ensino médio, com o objetivo de apresentar o conhecimento produzido e acumulado até o momento, bem como organizar uma visão geral da área. Ao final do capítulo estabeleço as lacunas dos estudos na área e a possível contribuição desta dissertação.

Existem quatro dissertações de mestrado que interessam diretamente ao debate sobre a sociologia no ensino médio. À exceção de *“A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos”*, trabalho de Simone Meucci (2000), que estudou os primeiros manuais de sociologia para os cursos normais e secundários que surgiram no Brasil, mas com o interesse voltado para o processo de institucionalização da sociologia enquanto ciência em nossa sociedade, outras três dissertações tomaram como objetivo analisar o que os sociólogos vem pensando e propondo como – ou fazendo da – sociologia enquanto disciplina do ensino secundário ou médio. Essas dissertações são *“A sociologia na escola secundária. Uma questão das ciências sociais no Brasil – anos 40 e 50”*, de Adriano Carneiro Giglio (1999), *“A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do distrito federal”*, de Mário Bispo dos Santos (2003), e *“...E com a palavra: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio”*, de Erlando da Silva Rêses (2004).

Além das dissertações, existem outros estudos, como o desenvolvido sob a orientação da professora Gláucia Villas Bôas (1998) (IFCS/ UFRJ), *“A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas”*, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ), cujo objetivo foi conhecer de que modo a sociologia repercute no horizonte ideológico e cultural dos alunos das escolas secundárias do Rio de Janeiro.

Naturalmente, outros estudos como os textos de Florestan Fernandes, *O ensino de sociologia na escola secundária brasileira* (1954), Costa Pinto, *O ensino de sociologia na escola secundária* (1947), e Fernando de Azevedo, *A sociologia no Brasil – o ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil* (1954), entre outros trabalhos, serão utilizados no decorrer da exposição sempre que tiverem algum interesse direto para a construção de uma visão geral do tema.

2.1. Os primeiros anos da disciplina

O trabalho *A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*, de Simone Meucci (2000), esclarece que a institucionalização das ciências sociais no Brasil não se deu quando de seu ingresso na academia através dos primeiros cursos regulares de formação específica em ciências sociais, mas pela sua presença no antigo curso normal e no curso secundário, ainda nas primeiras décadas do século XX; e não somente pela sua inclusão no sistema de ensino; ao contrário, parte importante dessa história se desenrolou no esforço de alguns intelectuais para publicar obras de sistematização do conhecimento sociológico ou traduzir importantes textos de autores estrangeiros (Simone Meucci, *A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*, 2000).

Em outras palavras, o processo de institucionalização das ciências sociais em nosso país encontrou guarida, em sua primeira fase, no ensino secundário antes que na academia (Meucci, 2000; Adriano Giglio, *A sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil - anos 40 e 50*, 1999), até porque naquele momento não existiam cursos regulares de ciências sociais nas instituições superiores⁵. E se a inexistência desses cursos universitários, por um lado, é a condição objetiva que favoreceu a sociologia enquanto disciplina do ensino médio, por outro, não é condição suficiente para explicar o fenômeno, como se verá adiante. A inexistência de um sistema universitário nos obriga a relativizar a importância atribuída à inserção da disciplina no secundário como algo excepcional, todavia, não justifica o desinteresse atual pelo que se fez na época, no secundário.

Há algo importante a se ressaltar aqui: foi nas escolas normais e de preparação para o ingresso em cursos superiores que surgiram os primeiros esforços de sistematização do pensamento sociológico em nossa sociedade por meio de livros destinados ao ensino da nova disciplina – seus manuais didáticos, portanto – e, ainda, a partir da década de 1930, de artigos que buscavam refletir as experiências de ensino acumuladas. Produção que em muitos aspectos preenchia a lacuna de pesquisas de maior porte sobre a realidade brasileira.

⁵ A rigor, não existiam universidades. Sabe-se que após a transferência da Coroa Portuguesa para o Brasil, em 1808, foram inauguradas imediatamente a Academia Militar, a Escola Nacional de Belas Artes e duas faculdades de medicina, uma no Rio de Janeiro e outra na Bahia, de onde surgiram algumas obras de filosofia publicadas no Brasil no século XIX. Somente em 1827 é que são criadas as faculdades de direito de Olinda – posteriormente transferida para o Recife – e de São Paulo. Assim compõe-se o nosso sistema de ensino superior até a terceira década do século XX. E ainda assim, tanto a USP, como a Escola Livre de Sociologia e Política ou a “agregação” de cursos na Universidade do Rio de Janeiro, eventos que se deram na primeira metade da década de 1930, podem ser considerados casos excepcionais ou localizados e não representam o que seria o início de uma política de fomento à educação superior. Mesmo com a expansão do ensino superior a partir dos anos 30, é somente após 1964 que o Brasil vai conhecer um processo de “democratização do ensino superior” e de incentivo à pesquisa, além de possuir uma política voltada à criação de universidades e programas de pós-graduação, na linha da modernização industrializante do regime militar. No entanto, a produção em ciências sociais já existia desde antes. Ver, a esse respeito: Meucci, op. cit., 2000, e Mello, *Quem explica o Brasil*, 1999.

Conforme Meucci (2000, p. 5), os estudos voltados à institucionalização da sociologia têm privilegiado diversas dimensões desse processo, porém ainda não investigaram atentamente a produção escrita destinada ao ensino como um seu elemento fundamental.

No entanto, sabe-se que a ciência social conheceu um período de intensa produção intelectual anterior à década de 1930 e que mesmo antes de sua institucionalização em programas de pós-graduação, a partir de meados do século XX, já se pode falar num campo da ciência social, cuja prática, se não estava associada a um sistema acadêmico, era muito mais próxima da política de Estado e participante do debate público que a que se pratica hoje; bem como era intensa a movimentação de intelectuais em torno dos Museus de História Natural – como o Museu Nacional, criado em torno de 1808, por exemplo (Melo, 1999). Segundo diversos estudos, portanto, dever-se-ia falar em processos plurais de institucionalização, ou, ao menos, num processo de institucionalização muito mais complexo que somente a inserção da ciência social na academia.

Tais estudos privilegiaram o ingresso das ciências sociais nas universidades e, posteriormente, nos programas de pós-graduação, chegando mesmo a qualificar o período anterior, justamente o das ciências sociais no secundário⁶, de sua “fase pré-científica” (Fernando de Azevedo, “A sociologia no Brasil - o ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil”, in *Dicionário de sociologia*, Globo, 1969), tal qual uma pré-história da disciplina. A partir da dissertação de Meucci (2000), caberia uma revisão desse argumento comum sobre a história da sociologia no Brasil, desenvolvido, entre outros, por Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes⁷ e que compreende a disciplina como tendo percorrido três fases principais: uma pré-científica e anterior à institucionalização acadêmica e mesmo ao ensino da

⁶ O ensino secundário – e mesmo o normal –, no Brasil da época de nossos primeiros manuais não era um ensino destinado ao “povo”. Foi para as elites que se dirigiu primeiramente a sociologia enquanto disciplina curricular, um estado de coisas que perdurou durante toda a fase de presença da disciplina nas escolas. Sobre isso, ainda que tratando da Reforma Capanema – que retirou a sociologia do secundário –, podemos encontrar em Schwartzman *et. al.* (1984): “É importante marcar a distinção profunda que então se fazia entre o ensino secundário e outras formas de ensino médio. O ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estaria sujeito a procedimentos bastante rígidos de controle de qualidade, e era o único que dava acesso à universidade. Aos alunos que não conseguissem passar pelos exames de admissão para o ensino secundário, restaria a possibilidade de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial, que deveria prepará-los para a vida do trabalho. Na realidade, só o ensino comercial, dentre estes, adquiriu maior extensão. Era um ensino obviamente de segunda classe, sobre o qual o ministério colocava poucas exigências, e nem sequer previa uma qualificação universitária e sistema de concursos públicos para seus professores, como deveria ocorrer com o ensino secundário. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 manteria este entendimento restritivo do que era o ensino secundário, e proibia o uso das denominações “ginásio” e “colégio” aos demais estabelecimentos de nível médio”. Portanto, a diferenciação da escola voltada para as elites da voltada para as “massas”, para os novos trabalhadores urbanos que se constituíam, não foi fator de decisão sobre a retirada da disciplina, já que ela nunca esteve verdadeiramente à disposição das classes populares.

sociologia nos sistemas oficiais de escolarização, que se estende da segunda metade do século XIX até 1928; uma que corresponde ao período de “introdução do ensino dessa matéria em escolas do país, de 1928 a 1935”; e, outra, pautada por rigorosos padrões científicos de pesquisa e ampla produção acadêmica ou, “da associação do ensino e da pesquisa, nas atividades universitárias”, que cobre os anos de 1935 aos dias atuais (Azevedo, 1969).

Ora, é significativo o fato de Fernando de Azevedo ressaltar e classificar como um período da história da sociologia justamente o de sua inserção nos sistema de ensino secundário, a partir de 1928, segundo o autor – apesar dos planos de sua inclusão desde fins do século XIX, especialmente com a Reforma Benjamin Constant (Mário Bispo, *A sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, 2002). Apesar de imprecisões de datas e ambigüidades acerca de outras informações históricas – algo aparentemente muito comum nesses estudos sobre a história da disciplina no ensino médio – Fernando de Azevedo faz um recorte da história da disciplina sociológica muito peculiar: privilegia os anos em que esta esteve presente no secundário como um período a ser destacado.

Mas sabemos que toda periodização é sempre, em algum grau, arbitrária. E, nesse caso em particular, se ela nos revela a importância do ensino da disciplina para aqueles sociólogos do início do século XX, por outro nos revela também a intenção de elevar-se a sociologia à condição de ciência com reconhecimento social. Na verdade, não apenas se creditava à disciplina a condição de ciência fundamental, na esteira do pensamento comtiano, capacitada para o conhecimento seguro da realidade social e fornecedora de instrumentos de intervenção que contribuíssem para a harmonia e o desenvolvimento da sociedade; mais que isso: a considerar as relações de parte da inteligência brasileira das primeiras décadas do século XX com o pragmatismo de Dewey e a forte influência, nos anos 20 e 30, da Educação Nova no Brasil, capitaneada por Anísio Teixeira e o próprio Fernando de Azevedo, é compreensível que a sociologia seja alçada à condição de “arte de salvar rapidamente o Brasil”, nos dizeres de Mário de Andrade (*apud* João Cruz Costa, *Augusto Comte e as origens do positivismo*, 1969, São Paulo: Editora Nacional, 2ª edição [1ª ed. De 1957], p. 139. Citado por Simone Meucci, 2000, p. 44). Há um forte componente missionário nesse período, como relata Meucci:

“Ao procurar identificar as expectativas forjadas acerca da contribuição do conhecimento sociológico neste conjunto de manuais é possível constatar que a disciplina sociológica parecia, a um só tempo, corresponder (1) aos ideais de expansão da cultura científica, (2) aos ideais de civilidade e patriotismo, (3) aos padrões de cultura erudita que, apesar das transformações no meio intelectual brasileiro, ainda

⁷ Parece-me correto afirmar que devido à projeção desses sociólogos a eles se deve debitar a consolidação dessa imagem questionável. Mas que não se subestime o grau de consenso que ainda há sobre a matéria atualmente.

aspiravam os membros da elite candidatos ao ingresso na carreira acadêmica” (2000, p. 56)⁸.

É muito difícil precisar qual o peso que se deu sobre esses dois aspectos ou essas duas percepções a respeito da sociologia, já que o ensino da disciplina era, de fato, algo de suma importância e merecedor de constantes reflexões por parte desses intelectuais, como demonstra a ampla produção escrita *sobre o ensino de ciências sociais*; mas a sociologia enquanto ciência acadêmica, potencialmente aplicável na construção de um projeto nacional, também era valorizada, definida tacitamente como a meta a se alcançar. Diante desse quadro é razoável, ao menos por agora, aceitarmos as duas posições como co-existentes: a sociologia era pensada como destinada à universidade por sua própria natureza e condição de ciência, e uma ciência muito particular já que central no desenvolvimento das sociedades; por outro lado, a sociologia estaria umbilicalmente ligada à educação básica devido à sua finalidade última, qual seja, capacitar os indivíduos à vida moderna, ser a consciência da vida social.

Talvez, ainda, essa percepção de uma fase “pré-científica” da sociologia seja reflexo do tempo no escrito de Fernando de Azevedo, elaborado pela primeira vez no início da década de 1950, portanto cerca de vinte anos após o período considerado e num universo acadêmico bem diferente, onde a sociologia já ocupava um lugar nos centros universitários do país. Da posição em que se expressava – como catedrático da USP –, era natural que o autor re-interpretasse a história segundo o lugar que ocupava.

Entretanto, como observa Gláucia Villas Bôas, nem todos se dedicam ao debate sobre a origem da disciplina, “Costa Pinto nem entra na disputa ao escrever em 1947 sua tese de livre docência de Sociologia (...), [também] não interessa a Florestan Fernandes (1955), que apresenta comunicação sobre a relevância do ensino da matéria nas escolas (...)” (Villas Bôas, 1998, p. 6). A questão da periodização da disciplina não participa, desse modo, da reflexão empreendida por todos os atores. “Tanto Costa Pinto como Fernandes se ocupam com mais ênfase das justificativas para a volta da Sociologia aos currículos escolares”.

Villas Bôas ressalta o fato de que desde o final do século XIX vêm-se discutindo a inclusão da disciplina e pergunta “que aura envolve o saber sociológico capaz de ao longo de um século manter vivo o interesse de ensiná-lo nas escolas?” (Villas Bôas, 1998, p. 6). Ora, essa pergunta coloca em discussão as próprias justificativas, elaboradas por diversos atores, sobre a inclusão da sociologia na educação básica. E acrescenta que

“Seria a meu ver ingênuo pensar que a inclusão da disciplina em estabelecimentos do ensino secundário de diferentes estados brasileiros se deve unicamente a uma estratégia que visa mercado de trabalho para os numerosos estudantes que saem dos cursos superiores de Ciências Sociais. Durante mais de dez anos a disciplina foi ministrada

⁸ Ver, ainda, na mesma dissertação, pp. 57-59.

sem que houvesse cursos de Ciências Sociais nas faculdades de Filosofia. Mas o argumento não é satisfatório. Para que uma disciplina seja incluída no currículo das escolas é preciso que satisfaça certas metas e ideais voltados para a formação dos jovens. Porque sociologia e não uma outra disciplina qualquer? Porque não problemas da Democracia Brasileira, a exemplo de escolas norte-americanas que ministram a disciplina Problemas da Democracia Norte-Americana?” (Villas Bôas, 1998, p. 6).

Vê-se, a partir desse debate que o ensino de sociologia no ensino médio (ou secundário) está associado à dinâmica da ciência social no Brasil, enquanto área científica especializada e campo de produção e atuação de parte dos intelectuais brasileiros, pois como sugere Villas Bôas, explicações sobre a história da disciplina que nos remetem às turbulências políticas de nossa história ou a uma estratégia corporativa visando a ampliação de mercado de trabalho são simplificadoras e problemáticas. É razoável perguntar, nesse contexto, se a intermitência da disciplina na educação básica se explica por essa associação entre o papel previsto para a disciplina no ensino médio e as venturas e desventuras da ciência social na história intelectual brasileira.

Ao que parece, a história das ciências sociais brasileiras, especialmente no ensino médio, é decantada no duplo sentido da palavra, separada de seus aspectos considerados residuais e celebrada em hino de louvor à ciência. Entre os aspectos residuais estariam suas possibilidades de inserção no ensino médio. Por outro lado, como sugere Villas Bôas, se pretendemos compreender a insistência na inclusão da disciplina, mais que o fato dela nunca ter figurado de modo estável nos currículos escolares, cabe verificar as justificativas que vêm sendo elaboradas acerca da disciplina, bem como suas relações com os ideais educacionais construídos em momentos distintos da história brasileira.

2.2. Os primeiros manuais

O objetivo do trabalho de Simone Meucci é a análise e interpretação dos primeiros manuais didáticos publicados no Brasil – à exceção dos estrangeiros – tendo como pressuposto que eles também expressam em boa medida o processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil; uma espécie de “sociologia dos manuais de sociologia”, nas palavras da própria autora.

Esses manuais não apenas descreviam as teorias sociológicas que iam se desenhando na Europa e nos EUA, nem mesmo serviam unicamente à intenção de divulgação das idéias sociológicas, porém faziam parte da produção de nossos intelectuais, além de contribuir para a legitimação de um novo campo de saber – pois, segundo a autora, os livros “cumprem, como

bem lembrou Thomas Kuhn em *A estrutura das revoluções científicas* (2001), uma função pedagógica e uma função persuasiva, pois devem, ao mesmo tempo, tornar compreensíveis e legitimar os conhecimentos e os procedimentos fundamentais para a formação dos primeiros portadores da nova ciência” (Meucci, 2000, pp. 5-6).

Os livros didáticos definiam um conjunto de questões e temas objeto de investigação, um conjunto de conceitos apropriados para responder às questões singulares do novo campo de conhecimento, um conjunto de procedimentos científicos considerados válidos, um conjunto de procedimentos adequados à formação dos profissionais da nova área e um sistema de produção, difusão e legitimação dos trabalhos desenvolvidos no campo.

Seguindo a argumentação de Meucci, entre 1931 e 1945, cerca de duas dezenas de livros didáticos ou manuais introdutórios foram publicados no Brasil – diga-se, de passagem, uma produção comparável a que vemos entre 1980 e 2003 –, tanto destinados ao ensino secundário, quanto ao superior. Entre esses compêndios encontramos *Lições de Sociologia*, de Achiles Júnior, *Princípios de Sociologia*, de Fernando de Azevedo, *Programa de Sociologia*, de Amaral Fontoura e *Sociologia*, de Gilberto Freyre. Algumas dessas obras percorreram boa parte da história de constituição do campo sociológico, como por exemplo, o livro de Fernando de Azevedo, reeditado onze vezes entre 1935 e 1973.

Uma característica emerge do período dos primeiros manuais com muita clareza: o sentido de missão do intelectual, para produzir o conhecimento da realidade e apontar os rumos a serem trilhados. Essa perspectiva está presente desde o final do século XIX e “se aprofunda e ganha novos significados sob o impacto do processo vivenciado ao longo dos anos 20” do século seguinte (Lahuerta, “Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização”, in *A década de 20 e o Brasil moderno*, Helena Carvalho De Lorenzo & Wilma Peres da Costa (org), 1997, p. 95). Esse sentimento de missão também está presente nos livros didáticos produzidos no período (Meucci, 2000).

Mas as mudanças e questionamentos descritos não podem nos fazer crer que de modo instantâneo teria havido um “salto de paradigma”. Ao contrário (Meucci, 2000, p. 40), “os autores pareciam ser tributários da tradição livresca que queriam banir. Presos entre conceitos abstratos, descrições de obras e escolas sociológicas, muitas vezes não conseguiam estabelecer relação entre a teoria sociológica e a realidade social brasileira”.

O que Simone Meucci observou nos manuais didáticos foi justamente um descompasso, uma divergência clara entre a proposta dos autores dos manuais – que ia de encontro aos ideais modernizantes, de questionamento da tradição livresca e estabelecimento da sociologia como disciplina científica – e os próprios manuais, recheados de definições conceituais. Propunha-se um ensino diferente, escreviam-se manuais não tão diferentes assim. E isso porque se sabia melhor do que não se aceitava mais na ordem estabelecida – institucional, intelectual, artística –

do que o que se queria em substituição a ela. Algo que curiosamente vemos se repetir atualmente no campo da educação e do qual o próprio autor desta dissertação não escapa.

Todo o movimento intelectual do período se deu de modo bastante difuso, repleto de ambigüidades e contradições (Meucci, 2000, p. 96), pela insatisfação com os modelos vigentes e pela apropriação das novidades modernas européias e norte-americanas, que foram resignificadas e atualizadas no Brasil de acordo com a tradição vigente, “nosso meio ambiente moral”, para usar uma feliz expressão de Dürkheim, do qual não podemos simplesmente nos desligar. Ora, foi a tradição discursiva na qual se formaram nossos intelectuais que permitiu a ordenação – nem sempre coerente, é verdade, mas significativa –, das experiências e idéias que manipulavam, num mesmo contexto de desilusão com a República e constatação do atraso resultante do modelo colonial. Não deve espantar, portanto, o fato de Achilles Archero, em seu manual *Lições de Sociologia*, de 1935, discorrer sobre 23 definições de sociologia ao mesmo tempo em que se alinhava ao objetivo de incitar os estudantes à pesquisa empírica (Meucci, 2000, pp. 39-40).

A utopia de modernização pela ciência e pela educação se manteve, apesar de tudo, como a “chave-mágica” que resolvia todas as contradições no plano do discurso, que funcionava “como dispositivo prático, que faz girar os empreendimentos e as aberturas, alternâncias de males do passado e benesses do futuro”, discurso que, se não emergia da prática concreta de indivíduos e instituições, tornava compreensível a direção a seguir. É nesse sentido que o passado é sempre condenado e lastimado, enquanto o futuro ansiado e louvado. O desejo de ser moderno se transfigurou em verdadeira cruzada missionária, com a educação à frente, especialmente ancorada em noções como “civismo” e “civildade”.

Como Meucci (2000: 45-100) bem demonstrou, os manuais também expressam as lutas ideológicas e políticas, os embates entre movimentos intelectuais e as esperanças de um determinado tempo, daí a distinção que faz entre os manuais escritos por sociólogos – como os de Achilles Archero Júnior, *Lições de Sociologia* (1932), e Fernando de Azevedo, *Princípios de Sociologia* (1935) –, e os escritos por intelectuais ligados à Igreja, como os de Alceu Amoroso Lima, *Preparação à Sociologia* (1931), e Francisca Peeters, *Noções de Sociologia* (1935). A principal diferença entre os dois grupos está em que, para os primeiros, a sociologia foi concebida enquanto disciplina científica destinada a contribuir para o desenvolvimento da moderna sociedade brasileira – justamente por possibilitar a capacitação dos indivíduos para o enfrentamento das mudanças do mundo tecnológico a partir da apreensão dos procedimentos e métodos de investigação científica e do estabelecimento de padrões de civildade e civismo entre os alunos; enquanto que, para os sociólogos católicos, a sociologia se constituía antes como uma “disciplina moral”, ao lado da Ética, do Direito e da Teologia, e cuja finalidade principal seria a afirmação dos dogmas e dos valores cristãos, um tipo de apostolado bem

exemplificado pela obra de Amoroso Lima. Embate que se deu, fundamentalmente, em torno da questão da manutenção ou retirada do ensino religioso obrigatório.

2.3. Lições do debate sobre a sociologia no ensino secundário

O estudo de Giglio parte de uma análise/ interpretação de dois textos escritos após a retirada da sociologia do ensino secundário, pela Reforma Capanema em 1942. São os textos *O ensino de sociologia na escola secundária*, de Luiz de Aguiar Costa Pinto, na verdade sua Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1947, e o artigo de Florestan Fernandes *O ensino de sociologia na escola secundária brasileira*, apresentado no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, em 1954. A escolha dos textos se deve, segundo o próprio Giglio, ao fato de seus autores terem sido à época dois dos principais interlocutores dessa questão em nossa sociedade.

As discussões que pautaram o debate sobre o ensino das ciências sociais no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, foram bem resenhadas por Florestan Fernandes em seu artigo de 1954. De acordo com Fernandes, a questão da sociologia no ensino médio foi focalizada de três modos distintos. Em primeiro lugar, encontramos as justificativas referentes às questões que delimitam as “funções universais” do ensino de sociologia (Florestan Fernandes, 1954, pp. 90-94), que dizem respeito às mudanças que as sociedades modernas afetadas pelo desenvolvimento capitalista enfrentam, o que exige um sistema educacional capaz de favorecer, por meio de uma intervenção racional, mudanças de determinadas atitudes em um sentido desejável frente a um novo quadro de existência social, capacitando os indivíduos, cultural e politicamente. É claro que essa função universal está circunscrita a um ambiente político democrático e todas as exigências que isso comporta e que, para o momento em que Fernandes escreve, ganhava em significância devido ao próprio contexto histórico de redemocratização do país.

Ao que parece, o projeto previsto para a disciplina atendia, ainda, ao projeto de estabelecimento de uma identidade nacional – sempre, no Brasil, ligada a intervenções no sistema educacional, conforme a literatura especializada sobre história da educação –, isto é, o projeto de criação da Nação Brasileira passava pelo projeto de criação de uma Identidade Nacional, que implicava um projeto educacional de ajustamentos culturais de vastos segmentos da população brasileira.

Em segundo lugar, estão as questões referentes à integração da sociologia em um sistema educacional determinado. Fernandes propõe que, em relação ao sistema educacional brasileiro, a intermitência da disciplina devia-se “ao sabor de inspirações ideológicas de momento”, configurando uma situação verdadeiramente caótica. Mas a questão não se restringe

a esse problema, pois outro, de maior envergadura, exigiria dos cientistas sociais um trabalho teórico ainda por se realizar. Trata-se de estabelecer, do ponto vista pedagógico, a melhor organização da disciplina no interior do sistema secundário (ou médio) de ensino (Fernandes, 1954, p. 94). Quanto a esse aspecto, Fernandes recorre às reflexões de Antônio Cândido e Paul Arbousse-Bastide. Este último, segundo o autor, “faz uma análise exaustiva e brilhante das diversas alternativas que se colocam, necessariamente, na organização de um programa de ensino da sociologia na escola secundária” (Fernandes, 1954, p. 94)⁹, passando pela seqüenciação dos conteúdos, e fixando limites de idade, atitude do professor e chegando à discussão da própria formação docente¹⁰.

Uma observação relevante sobre essa reflexão “pedagógica” é a seguinte constatação do autor: tal discussão “aborda, enfim, questões que, infelizmente, não atraem a devida curiosidade em nosso meio e caem na esfera da filosofia da educação propriamente dita” (Fernandes, 1954, pp. 94-95). Tal afirmação corrobora a observação do fato de que a reprodução no ensino de sociologia no nível médio dos modelos aprendidos na graduação dispensa uma produção teórica mais sistemática no interior das ciências sociais, como se tal trabalho nos fosse completamente estranho.

Em terceiro e último lugar, estariam “as questões que permitem evidenciar as funções por assim dizer específicas, que aconselhariam a inclusão da sociologia no currículo da escola secundária brasileira”. Neste ponto, Florestan Fernandes afirma estarem as opiniões dos sociólogos divididas entre os que apóiam e os que rejeitam a inclusão da disciplina. Vai mais além, considerando que as justificativas de ambos os pontos de vista são de ordem geral e pessoal, consubstanciando-se de fato em pontos de vista, e reclama uma melhor fundamentação sociológica para tais reflexões. Essas “funções específicas” estariam referidas a decisões do âmbito da política educacional e à relação que, arbitrariamente, se estabelecem entre as disciplinas que são chamadas a compor um projeto curricular. Não seria a função – universal, como denominou anteriormente – numa sociedade particular, nem estaria necessariamente condicionada pelo debate interno à disciplina, debate a um só tempo científico e pedagógico, mas estaria relacionada à construção de políticas públicas na esfera administrativa e governamental.

⁹ Interessante o comentário de Florestan Fernandes acerca das opiniões do Prof. Paul Arbousse-Bastide quando conclui que “o ensino secundário é *formação* por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem. Torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conteúdos são transmitidos, que o conteúdo da transmissão” (p. 95). Sem dúvida, reflexões abandonadas à poeira das bibliotecas. Ainda que tal visão seja predominante hoje, nos círculos teóricos educacionais, parece não provocar ecos entre professores de sociologia do ensino médio.

¹⁰ Não possuo as referências acerca da conferência do Prof. Arbousse-Bastide, *L'Enseignement de la Sociologie dans les Écoles Secondaires*, pois Florestan afirma possuir apenas um exemplar datilografado e Giglio (1999) também não as fornece.

Por fim, Florestan Fernandes termina (Fernandes, 1954, pp. 105-106) por propor um programa de investigação que, segundo argumenta, preencheria o vazio de opiniões pouco fundamentadas sociologicamente. Afirma que uma análise sociológica do assunto – inclusão da disciplina no ensino secundário – deveria, em primeiro lugar, partir de um conhecimento seguro do sistema social, no caso, do sistema educacional em vigor: “quando um sociólogo se propõe uma questão desta ordem, ele começa pela análise do sistema existente de fato, no qual se pretende introduzir a inovação”. Não caberia, neste momento, acompanharmos sua análise em toda a sua extensão, porém retermos sua conclusão: “mantendo-se as condições atuais, o sistema educacional brasileiro não comporta um ensino médio em que as ciências sociais possam jogar algum papel” (Fernandes, 1954, p. 98).

A essa afirmação, segue-se uma série de reflexões do autor visando discutir as mudanças que seriam necessárias no sistema para que houvesse possibilidade real de implantação da disciplina, bem como diversas sugestões para estudo posterior por parte dos especialistas interessados em soluções adequadas, conforme sua proposta de pesquisas para a área (Fernandes, 1954, pp. 105-106): o sentido da sociologia; a concepção de sociologia; o objetivo da disciplina; a função da sociologia no sistema educacional brasileiro; a orientação pedagógica; e o plano curricular.

Ao lado das contribuições de Florestan Fernandes, coloca-se a argumentação de Luiz Costa Pinto, em *O ensino de sociologia na escola secundária*, de 1947, onde reúne e sistematiza seu pensamento sobre *ensino* de ciências sociais, desde a discussão acerca dos objetivos até a proposição metodológica, passando pela revista da presença da disciplina nas diversas legislações educacionais e pela crítica do que chamou de “sociologia academicista” e de “sociologia normativa”, isto é, a observação do quanto havia de dependência da disciplina em relação à tradição enciclopédica e erudita de nossa educação – em contraposição a um ensino “voltado para a formação de capacidades” –, à orientação educacional da Igreja Católica e de orientações político-ideológicas diversas – em contraposição a um ensino “científico”; talvez ele tenha sido o maior crítico do ensino de caráter enciclopédico e moralista (Luis de Aguiar Costa Pinto, 1947. *O ensino da Sociologia na escola secundária*. Tese de concurso à Livre Docência. Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pp. 15-16).

Costa Pinto não somente passou em revista as diversas reformas educacionais e o papel da sociologia nelas, nem apenas discutiu as possibilidades e dificuldades da implantação da sociologia como disciplina do secundário, mas se inseriu no debate, elaborando reflexões importantes acerca do ensino e propondo objetivos para a disciplina:

“1) dar conhecimentos positivos e estabelecer conceitos fundamentais sobre a vida social, suas bases, sua organização, seus processos e seus produtos; 2) tomar essas

informações e conhecimentos científicos sobre a vida social como *pontos de partida* e como materiais para gerar e elaborar no educando atitudes, estados de espírito e formas de comportamento capazes de dar caráter ativo e consciente à sua participação e integração na sociedade e na cultura” (Costa Pinto, 1947, p. 15, grifos meus).

2.4. De “arte de salvar rapidamente o Brasil” a uma nota de rodapé

Giglio, após criticar a indiferença com que vem sendo tratado o assunto pela comunidade dos cientistas sociais – “relegado a uma nota de rodapé” –, afirma que “será aqui demonstrado, que a discussão em torno da questão da sociologia no ensino de segundo grau, pode ser considerada como um ponto importante para uma reflexão sobre as ciências sociais no Brasil” (Giglio, 1999, p. V). A história da sociologia no ensino médio, segundo o autor, se confunde com a história da organização de nosso sistema educacional e se fez presente desde o Império, com o parecer sobre a reforma do ensino de Rui Barbosa em 1882.

Ele chama atenção para essa descontinuidade da disciplina e para o fato de que, ao contrário do que se pensa normalmente, que foi o regime militar de 64 o grande responsável pela retirada da disciplina, como consta de documentos até mesmo da Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil – FNSB, onde lemos que “com o golpe militar de 1º de abril, a disciplina Sociologia, bem como as demais das áreas de ciências humanas (filosofia em especial), são alijadas do ensino de segundo grau no Brasil, passando a dar ênfase nas disciplinas de orientação tecnizantes” (Carvalho, 1998, p. 18, grifo do autor), a ausência da sociologia nos currículos escolares em nível nacional persiste desde a Reforma Capanema, que data de 1942, observação também presente nos trabalhos de Villas Bôas (1998), Bispo (2003) e Reses (2004); aliás, Giglio afirma que o efeito do novo regime autoritário sobre o ensino de sociologia no ensino médio (à época, “secundário”) se não foi o de retirada da disciplina do currículo, foi o de ter conseguido desarticular o debate acadêmico ocorrido nos anos 40 e 50; durante a ditadura militar o campo das ciências sociais experimentou o que poderíamos chamar de um insulamento acadêmico das ciências sociais, obviamente resultante de ações do governo golpista, porém foi esse insulamento que provocou o desinteresse pela sociologia como disciplina viável no ensino de segundo grau.

Ao estabelecer uma história da disciplina (Giglio, 1999, pp. 11-23), o autor a divide segundo os períodos entre os anos 40 e 50, caracterizados pela saída da disciplina do currículo oficial, porém com um intenso debate entre os próprios cientistas sociais – momento de grande produção de reflexões sobre o ensino da disciplina; 60 e 70, caracterizado pela

ausência da sociologia nos currículos e também pelo enfraquecimento do debate acadêmico sobre seu ensino no nível secundário até seu desaparecimento completo; e 80 e 90, quando o tema volta à tona diante da possibilidade que se abriu para sua re-inclusão nos currículos escolares com a redemocratização do país, a discussão sobre uma nova constituição (1988) e o movimento criado em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996); a partir disso, afirma a riqueza da questão como possibilidade para compreendermos melhor a própria ciência social no Brasil, considerando-se o persistente interesse devotado ao assunto por parte dos cientistas sociais da “primeira época”, onde o autor encontra três marcos principais: a Tese de Livre Docência de Costa Pinto, de 1947 – fruto, ao que parece, de reflexões de longa data, considerando-se o fato dele ter escrito um artigo para o primeiro número da revista *Sociologia*, em 1944 –; o “*Symposium* sobre o Ensino da Sociologia e Etnologia”, de 1949, que contou com a participação de Antônio Cândido – “Sociologia: ensino e estudo” –, Donald Pierson – “Difusão da ciência sociológica nas escolas” – e J. A. Rios – “Contribuição para uma didática da sociologia” –; e o I Congresso Brasileiro de Sociologia, de 1954, onde foram apresentados o artigo de Florestan – objeto de análise da dissertação – e outros trabalhos, como por exemplo, o de Oracy Nogueira sobre práticas de ensino, “Duas experiências no ensino da sociologia”.

Sobre essa história, Giglio conclui ter sido um dos temas recorrentes “as questões que giram em torno do ensino e do aprendizado de sociologia” (Giglio, 1999, pp. 11-23), sendo mesmo a tônica de muitos eventos no âmbito acadêmico.

Essa espécie de culto à ciência e o sentido de missão da ciência, e das ciências sociais em particular, desaguou em análises sociais que justificavam o papel preponderante da sociologia no quadro da produção intelectual brasileira. Para Adriano Giglio, o entendimento de Costa Pinto e Florestan, em textos referidos neste capítulo, e escritos já em meados do século era o de que

“para Costa Pinto e Florestan Fernandes, o mundo em que se vivia estava perdido pela lógica da modernização e da secularização, extremamente racionalizado e burocratizado, no qual a ciência ocuparia progressivamente todas as ações dos indivíduos e, por isso, todos deveriam render-se inevitavelmente a ela – até mesmo como garantia ao êxito de suas ações. Portanto, caberia intervir em uma sociedade como a brasileira para, no momento de modernização e de instalação da nova ordem social, buscar meios de liberar o indivíduo do atraso e da antiga ordem que atravancaria o acesso deste à democracia e à estrutura social capitalista” (Giglio, 1999, p. 80).

Diante desse diagnóstico,

“seria necessário criar o espaço para uma *intelligentzia* que, como estrato distinto pelo seu vínculo com a ciência, exerceria um mandato público de intérprete da realidade que iluminaria o caminho da sociedade através de planejamento e controle. Logo, ao mesmo tempo em que Florestan Fernandes e Costa Pinto estão afirmando o significado da ciência como expressão máxima da racionalidade que vem operando e deve impregnar a organização moderna, eles também estão fazendo a defesa e consolidação das ciências sociais em geral e da sociologia em particular” (Giglio, 1999, p. 80).

A sociologia, segundo Giglio, entra no jogo como o símbolo máximo da racionalidade crescente do mundo moderno e da ruptura da sociedade brasileira com o seu passado, e seu ensino, inclusive nas escolas do secundário, como o instrumento para “elevar o nível intelectual das grandes massas”, segundo Florestan, e como instrumento de mudança social num contexto de democratização, pois produziria respostas aos problemas sociais vigentes, tanto quanto novas técnicas de controle social.

A conclusão de Giglio é que o debate empreendido por Florestan Fernandes e Costa Pinto acerca do ensino de sociologia no ensino secundário se inscrevia num objetivo teórico-político muito maior, qual seja, o da reforma social e da democratização da sociedade brasileira tendo, como fundamento, o papel do conhecimento científico, e em especial o da sociologia, enquanto instrumentos adequados para a capacitação dos indivíduos no sentido da intervenção na realidade diante da secularização das sociedades modernas.

O projeto, que representava a possibilidade de reformar-se a sociedade, capacitando os indivíduos perante as transformações modernizantes do processo de industrialização e urbanização (Costa Pinto, 1947), comportava uma intenção interventora sobre a realidade por meio da educação, um fim determinado – a constituição de uma nação moderna formada por indivíduos adaptados e competentes¹¹ – e um meio para se realizar esse projeto de modo eficaz – o conhecimento científico (Cunha & Totti, sem referências). Não se pode negar aqui a

¹¹ É curioso o fato de Luiz de Aguiar Costa Pinto fazer, em sua Tese de Livre Docência, já referida neste trabalho, largo uso de uma terminologia bem próxima da dos Pioneiros da Educação Nova e da ciência entendida como método, numa noção não muito distante do positivismo. Esta questão merece estudo mais aprofundado: até que ponto se pode reconhecer uma predominância do pragmatismo deweyano, do positivismo ou da sociologia de Dürkheim nos escritos dos sociólogos da época?

aproximação entre esses sociólogos e a Educação Nova no Brasil. Isto porque o pragmatismo, na acepção deweyana, influência marcante em Anísio Teixeira e, possivelmente, sobre os “sociólogos-educadores” do período em que escrevem Fernandes e Costa Pinto, propõe que “a capacidade para empreender a reconstrução de ideais em um quadro de referência social é o resultado de programas educacionais e o ingrediente indispensável de uma democracia bem-sucedida” (Levine, 1997, p. 233).

Neste sentido, se articulou educação, ciência e democracia de modo singular, visão que se aliava ao impulso modernista que encontrava na formação enciclopédica das elites uma das causas da crise da República Velha e que projetava no futuro os anseios de modernização democrática da sociedade brasileira em intenso processo de industrialização. É com esse espírito que Fernandes e Costa Pinto propõem o retorno da sociologia para o currículo do antigo secundário, para os quais uma das tarefas da escola é dar aos jovens elementos intelectuais de uma “cidadania consciente” (Costa Pinto, 1947, p. 5, citado por Giglio, p. 58). Isso porque “a ciência operava num mundo que se transformava para o moderno e a sociologia ensinaria ao indivíduo a ‘como pensar’ as situações sociais complexas que o rodeiam com um método rigorosamente científico” (Giglio, 1999, p. 56. As citações são de Costa Pinto, 1947, pp. 62-63).

Ora, convergindo com Meucci – em sua análise dos manuais das primeiras décadas do século XX –, Giglio conclui que “a ciência seria portadora de civismo” e considerando-se o papel da educação na sociedade moderna, a sociologia ocuparia posição privilegiada, influenciando em sua dimensão política na construção da perspectiva democrática (Giglio, 1999, pp. 77-78).

Para os novos educadores, a ciência contribuiria não apenas como disciplina a ser ensinada nas escolas – o que certamente estava previsto dado o caráter civilizacional da ciência –, porém para a própria determinação das finalidades educacionais, dos melhores métodos de ensino e até mesmo da organização administrativa mais adequada da escola.

Tratava-se, em estreita afinidade com o movimento escolanovista, do estabelecimento de “um programa que só seria plenamente efetivado no futuro, quando fosse inteiramente ultrapassada nossa tradição intelectual enciclopédica” (Cunha & Totti, mimeo, p. 4), mas mesmo o combate ao enciclopedismo pelos “modernos” não impediu de muitos de seus escritos seguirem o mesmo formato erudito e monumental, como demonstrou Meucci.

Havia o sentimento da urgência de um pensamento sobre as questões de ensino; pensar o Brasil e pensar a escola, a educação e o ensino da própria disciplina era uma só e mesma atividade intelectual, de valor idêntico. Porém, já naquele momento iniciava-se o insulamento das ciências sociais em âmbito acadêmico e, contraditoriamente, seu distanciamento das questões de ensino. A reforma do sistema universitário brasileiro a partir da década de 1930 foi realizada com base no sistema francês e em prol da necessidade de renovação das elites (Giglio, 1999, p. 28), dificultando a realização do projeto escolanovista de inspiração norte-americano,

fato que acabou contribuindo para um insulamento ainda maior dos cientistas sociais mais jovens e de seu proposital distanciamento do que vinha fazendo a geração anterior, a exemplo das palavras de Florestan Fernandes

“Postos diante das expectativas conservadoras dos ‘donos do poder’, eu e meus companheiros de geração não procuramos nos incorporar às elites culturais do país; apegamo-nos a um radicalismo científico, que servisse, ao mesmo tempo, como um escudo protetor e um recurso de auto-afirmação (...) Procuramos legitimar uma área própria de autonomia intelectual e o fizemos em nome da ‘ciência’ e da ‘solução racional’ dos problemas sociais” (Florestan Fernandes. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977. Citado em Cunha & Totti, mimeo, p. 10).

Se o ideário renovador logrou conquistar a institucionalização da pesquisa e do desenvolvimento científico, sua vitória foi apenas parcial, dada a articulação que faz entre ciência, educação e democracia. Portanto, a perspectiva de Florestan Fernandes, de acordo com a citação anterior, é denunciadora do gradual afastamento que as gerações de cientistas sociais foram estabelecendo em relação às antecessoras, com conseqüências diretas para as *reflexões sobre ensino* de ciências sociais e para a consideração dos manuais de sociologia.

Em síntese, poderíamos afirmar que a ciência social do pós-30 compreendeu o pensamento social e político anterior como enciclopédico e o caracterizou como a fase pré-científica da disciplina – o que relegou sua produção a algo de menor importância em comparação com o novo período, da pesquisa científica moderna instalada em um sistema universitário; ainda assim – e no afã de revelar a relevância, urgência mesmo, do conhecimento sociológico –, os cientistas sociais da época se debruçaram sobre a questão da educação – e do próprio ensino de sua disciplina no secundário –, algo posteriormente abandonado quando da realização da meta mais ambicionada, a consolidação do campo na academia e seu reconhecimento enquanto ciência instituída nos modernos quadros da divisão disciplinar. Agora, é a época de Florestan Fernandes que é relegada a uma fase pré-científica, tida por refém dos debates internos acerca de sua organização disciplinar e ensino, e por vezes denunciada como produtora de ensaios mais que de pesquisas empíricas, ainda muito afastada da pesquisa substantiva.

Segundo Melo (1999, pp. 21-36), o intelectual tem sido visto de diversos modos, a ele se articulando diversos papéis. Sem desejar percorrer toda a argumentação do autor, basta lembrar que o intelectual pode ser visto ou como um “verdadeiro intérprete de seu tempo”, ou pode ser compreendido como o cientista especializado e competente para “traduzir” aos leigos, portanto, para a esfera pública, as questões que se colocam no curso da história. Ora, como se pode depreender do estudo de Giglio, o que está em questão para Florestan

Fernandes e Luiz de Aguiar Costa Pinto – mas não somente para eles – é o papel relevante que o cientista social poderia e deveria assumir perante a realidade social, como cientista especializado e como “o intérprete da sociedade”, de seus interesses e de seus conflitos.

Podemos concluir, por fim, que o estudo de Giglio foi fundamental por demonstrar de modo cabal a necessidade de maiores estudos sobre a sociologia como disciplina do ensino médio. Por ter demonstrado, pela primeira vez, que a sociologia tem sido relegada a “uma nota de rodapé”; por ter resgatado dois textos fundamentais da época, de Florestan e Costa Pinto; por fornecer relevantes “pistas” para estudos futuros, como sobre as relações entre ciência e democracia, e o pensamento dos sociólogos do período e o pragmatismo escolanovista; e apontado a participação de outros importantes intelectuais nesse debate; enfim, por ter evidenciado o valor da compreensão do que se faz no ensino médio em sociologia para a compreensão das ciências sociais no Brasil.

O resgate desse debate talvez pudesse evitar o que o próprio Florestan Fernandes avaliou como uma perda ao se referir a uma espécie de “geração perdida”, conforme escreve em artigo com esse título, lembrado por Giglio (1999, p. 9):

“no fim de umas três décadas, o que pretendíamos fazer já não possui sentido prático e vemos os ‘novos’ retomar os mesmos caminhos, para refazer o que já foi feito, sem aproveitar o esforço de um avanço que, pelo menos, deveria representar um novo ponto de partida e uma reflexão crítica mais madura e profunda quanto às relações entre talento e sociedade no Brasil”.

2.5. A sociologia no ensino médio: as representações dos professores e o discurso oficial brasileiro

O terceiro trabalho sobre sociologia no ensino médio a considerar é a dissertação de mestrado de Mário Bispo (UnB), *A sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. A sociologia consolidou-se como disciplina obrigatória no currículo das escolas públicas do Distrito Federal em 1998, a partir da Reforma do Ensino Médio. Segundo Bispo, a partir de um estudo sobre as diretrizes dessa Reforma – especialmente sobre os textos que constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), caberia a essa disciplina contribuir para que o educando desenvolva as capacidades de observação, análise e síntese que possibilitem o entendimento dos fundamentos das relações sociais, em especial, aquelas geradas pelas atuais mudanças no mundo da produção e no conhecimento. A sociologia seria um

instrumento prático a serviço da inserção competente do aluno no mercado profissional e na sociedade tecnológica.

De fato, encontramos uma visão favorável ao ensino das ciências sociais no discurso oficial sobre educação. É preciso ver que as mudanças propostas pela LDB de 1996 e pelos PCNs (Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, 2000, vol. 4) implicam um profundo reordenamento político-pedagógico. O que significa a construção e implantação de um projeto pedagógico (organização curricular, orientação metodológica, organização administrativa, recursos etc.) que se pautem efetivamente pelos seguintes princípios: Flexibilidade, Autonomia, Identidade, Diversidade, Interdisciplinaridade e Contextualização. Fundamentado nestes princípios, o objetivo do Ensino Médio está expresso no vínculo dessa etapa da educação escolar “com o mundo do trabalho e a prática social”.

A orientação é para dirigirmos nossos programas, atividades, projetos e currículos para a “preparação básica para o trabalho” e para o “exercício da cidadania”, que seriam os dois grandes eixos norteadores que definem o novo sentido para o antigo 2º grau. Essas orientações estariam norteadas pelos quatro pilares da educação como propõe a UNESCO: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser.

A reforma educacional brasileira, conforme lê-se nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, volume 4, 1998), reinterpreta esses princípios afirmando a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Para os documentos oficiais, as ciências sociais contribuiriam no que tange à “compreensão das práticas sociais”, à “preparação básica para o trabalho” e ao “exercício da cidadania” ou, ainda, para o desenvolvimento de uma estética da sensibilidade, uma política da igualdade e uma ética da identidade. Exatamente devido a essa compreensão, a LDB, em seu artigo 36, estabelece que “ao final do ensino médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”; também a resolução nº 3/98, em seu artigo 10, inciso i, parágrafo 2º, diz que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para (...) conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”; por fim, podemos acrescentar, os PCNs (Ensino Médio, volume 4, na página 11) orientam que “o objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas (...) disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social”.

De fato, não é outra a análise que Bispo propõe a partir de sua análise do discurso oficial sobre o papel das ciências humanas e da sociologia em particular na formação do

educando, de modo que a “aquisição das competências está relacionada com a preocupação de inserção do educando no contexto do mundo da produção. Essa inserção está pautada nos três princípios da Reforma do Ensino: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade” (Bispo, 2003, p. 75).

O sentido da disciplina sociologia, como de outras, a exemplo da história e da geografia, é a de se constituir um “conjunto de valores”, uma “ética orientadora do comportamento do sujeito no meio social”. E, “para tanto, na perspectiva do discurso oficial, os conhecimentos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia contribuiriam, em primeiro lugar, para a constituição da identidade coletiva” (Bispo, 2003, p. 75). Bispo ressalta que a possível contribuição da disciplina, desenhada pelos formuladores da Reforma da Educação, no Brasil em fins da década de 1990, está intimamente relacionada a mudanças no mundo do trabalho. E conclui que

“em síntese, a Sociologia e as demais disciplinas da área de Ciências Humanas contribuem para formar um cidadão com um perfil adequado às necessidades da sociedade tecnológica (...) e com competência para usar tecnologias relativas ao planejamento, organização e gestão do trabalho (...). Provavelmente, essas duas possíveis contribuições teriam sido a razão pela qual, as Ciências Humanas ocupem um espaço igual às outras duas áreas, no desenho curricular proposto pela Reforma do Ensino Médio. (...) o discurso oficial enfatiza que com essa Reforma houve uma retomada dessa área, inclusive com o retorno ao currículo dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia”.

As afinidades do pensamento exposto pelos documentos da Reforma e as proposições de Costa Pinto, em sua Tese de Livre Docência, analisadas por Giglio são enormes. Segundo Bispo, “a Sociologia então é vista exercendo um papel analítico importante dentro do quadro das mudanças ocorridas nas relações sociais e nos valores. Os conhecimentos derivados das pesquisas sociológicas possibilitam ao educando se situar nesse novo quadro social” (2003, pp. 84-85).

Para além da compreensão da “sociedade tecnológica, informacional e competitiva” e para a “preparação básica para o trabalho”, a disciplina poderia contribuir, ainda, fornecendo instrumentos reflexivos e práticos para a adequação crítica dos educandos aos novos padrões de relações sociais estabelecidos. Neste sentido, “a Sociologia é concebida como um conhecimento prático, reflexivo, dinâmico e a serviço da inserção do jovem em mundo marcado por mudanças nas relações sociais, na cultura e especialmente, no trabalho”.

Uma conclusão importante do estudo de Bispo refere-se a sua compreensão da intermitência da disciplina sociologia, compreendida como parte de um projeto educacional mais amplo e, nesse sentido, exposta às alternâncias que as reformas educacionais vêm sofrendo no Brasil. É assim que

“na história das reformas educacionais brasileiras, uma alternância entre concepções de conhecimento. Ora predominava uma concepção clássica, na qual, os conteúdos escolares são constituídos pelos conhecimentos tradicionais, sistematizados e acumulados. Ora predominava uma concepção moderna, pragmática, na qual os conteúdos escolares são escolhidos em função de sua aplicabilidade nas ações cotidianas do educando” (Bispo, 2003, p. 80).

É aqui que mais se percebe a aproximação entre as visões defendidas por Fernandes e Costa Pinto, no que diz respeito às justificativas para a inclusão da disciplina, e os documentos da atual reforma da educação, o que corrobora a tese de Bispo sobre a alternância entre uma visão humanista e outra pragmática no pensamento educacional brasileiro. Segundo Mário Bispo,

“seria oportuno ressaltar que a visão acima [de Fernandes e Costa Pinto] se assemelha àquela implícita na Reforma Francisco Campos. Reforma responsável na década de 30 por institucionalizar a Sociologia no ensino secundário. No Capítulo anterior, assinalou-se que na perspectiva educacional dos inspiradores daquela reforma, a Sociologia corroboraria para a formação de jovens com a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais. Esses jovens imbuídos de um caráter científico e prático conduziram as transformações da realidade brasileira. (...) Entretanto, assinalou-se também que os professores, naquele momento histórico, compartilhavam uma visão mais tradicional acerca do papel da Sociologia. Nessa visão, os conceitos sociológicos serviriam para ilustrar, enriquecer, ornamentar o pensamento dos futuros bacharéis” (2003, p. 85).

2.6. O olhar do professor

A partir da análise de conteúdo – por meio do pacote estatístico ALCESTE – sobre o PCN e entrevistas realizadas com professores –, Mário Bispo se colocou como objetivo principal investigar o que os professores do Distrito Federal pensam sobre a inserção da

disciplina comparativamente ao que os textos oficiais (PCN) fornecem. Nesse sentido, Bispo realizou um estudo com 24 professores da rede, concluindo que a visão acerca da sociologia enquanto instrumento de formação para o exercício da cidadania constitui uma referência comum para os professores.

Mário Bispo esclarece que, na realização de sua pesquisa,

“contou-se com o apoio do programa ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte). (...) o programa permite descobrir a informação essencial contida em diálogos, em respostas dadas a questões abertas de entrevistas e questionários ou mesmo em obras literárias e artigos de revista. (...) Como nos informa a ficha técnica do programa, ele utiliza como método, a Classificação Hierárquica Descente (C.H.D). Este método efetua divisões sucessivas do texto buscando encontrar as relações e oposições de vocabulário mais fortes. A partir dessa classificação, o programa oferece as classes de palavras. Ele informa a porcentagem de cada classe em relação ao corpus analisado. E para cada palavra, são apresentadas: frequência absoluta na classe, porcentagem na classe e quiquadrado (X²)” (Bispo, 2003: 70).

Em nota, acrescenta que, “conforme a ficha técnica do programa, o quiquadrado é uma distribuição estatística realizada automaticamente pelo ALCESTE que indica o grau de ligação da palavra com a classe” (Bispo, 2003: 70, nota 6). Trata-se, portanto, de um *software* estatístico para análise de conteúdo que fornece ao pesquisador uma relação de palavras organizadas por classe para que ele organize e interprete, em primeiro lugar, escolhendo as palavras mais representativas (com maior quiquadrado e porcentagem) e, em segundo, recriando o próprio discurso analisado para estabelecer o seu sentido e o das classes de palavras – a partir das Unidades de Contexto Elementar (UCEs), que são, “na realidade, pedaços, segmentos do texto original, o *corpus*. Em geral, elas constituem frases de três linhas” (Bispo, 2003: 70). Bispo utiliza as seguintes referências bibliográficas sobre a análise de conteúdo estatística e o ALCESTE: Aldry Ribeiro, *Alceste: análise quantitativa de dados textuais* (Brasília, UnB/ Instituto de Psicologia/ Laboratório de Psicologia Escolar, 1999, mimeo); IMAGE. ALCESTE: *um software de análise de dados textuais*. Disponível em <http://www.image.cict.fr/alceste.html>; Adriane Reis, *Representações Sociais dos professores sobre a criança problemática*. (Dissertação de mestrado. Brasília, UnB/ Instituto de Psicologia, 2000), que fez uso do mesmo *software*; Laurence Bardin, *Análise de conteúdo* (Portugal, Lisboa, Edição 70, 1997); Terezinha Guedes e Ivan Ivanqui, *Aspecto da seleção de variáveis na*

análise de correspondência (Maringá, Universidade Estadual de Maringá/ Departamento de Estatística, 1999, mimeo).

A dissertação realizada por Bispo acerca das representações dos professores de sociologia no ensino médio permite perceber a

“preocupação dos professores em apresentar a Sociologia como um conhecimento relevante na ampliação da consciência em relação aos fundamentos norteadores a vida em sociedade. Ela possibilitaria ao educando conhecer de forma sistemática e científica, os fatores que organizam e dinamizam a vida social (...). Nesse sentido, a referida disciplina no Ensino Médio contribuiria para a formação de uma consciência sociológica”.

Bispo encontrou em seu estudo uma distinção entre representações acerca da disciplina de professores formados em ciências sociais e professores formados em outras áreas, em que pesem os inúmeros pontos comuns.

Para os professores com formação superior em ciências sociais, a sociologia teria esse caráter formativo na medida em que propicia a compreensão sistemática das relações sociais. Para esses a disciplina não direciona o aluno para nenhum projeto de intervenção na realidade social. O estudo conclui que a sociologia é representada por esse grupo a partir de dois eixos: (1) a sociologia como instrumento de compreensão das relações sociais e (2) a sociologia e suas possíveis tecnologias no ensino médio.

O que a pesquisa de Bispo permite compreender é que para os professores de sociologia no ensino médio, incluídos nesse primeiro grupo, a disciplina pode ser útil na compreensão da realidade social, um fim em si mesmo. E isso por uma visão que, num certo sentido, converge para o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, à medida que esses professores percebem claramente quais seriam as tecnologias das ciências humanas que, segundo o documento da Reforma, deveriam estar presentes no ensino das disciplinas. Para os professores, como para o PCN, tais tecnologias constituiriam o conjunto de técnicas e instrumentos de pesquisa científica. Entretanto, num outro sentido, os professores apontam as dificuldades em se trabalhar com pesquisa em escolas de nível médio. Segundo Bispo, um ponto comum que emerge das entrevistas realizadas demonstra que se privilegia o conhecimento estabelecido, as teorias e os conceitos. As “tecnologias” da ciência sociológica não seriam um conteúdo fundamental do ensino da disciplina, o que constitui um aspecto de divergência com o pensamento dos sociólogos do período dos primeiros manuais, estudados

por Meucci – à exceção dos sociólogos católicos. Haveria, desse modo, uma opção pela “ciência feita”, não pela sala de aula como o espaço do “fazer ciência”, segundo proposta de Fernando de Azevedo (Bispo, 2003, p. 108)¹².

Algo de grande importância para a presente dissertação é a observação de Bispo sobre as justificativas dos professores no sentido da defesa da disciplina no ensino médio. De fato, o recurso à cientificidade e especificidade da sociologia atende a necessidade de se estabelecer a autoridade do cientista social no que tange à compreensão da realidade social, algo de fundamental importância em se tratando de legitimar a inclusão da sociologia como disciplina do ensino médio. Disso decorre o temor dos professores quanto a “uma banalização do conhecimento sociológico [que] pode significar a secundarização da importância de uma formação em Sociologia e da posição social dela decorrente. Sem essas distinções, professor e alunos são iguais: indivíduos sentados em um “boteco” conversando sobre a realidade social” (Bispo, 2003, p.109).

Essas mesmas preocupações poderão ser encontradas nos manuais didáticos da disciplina, tanto do período estudado por Meucci, quanto os do período atual.

Há, sem dúvida, entre esses professores, uma localização da sociologia como uma “tomada de consciência”, nos dizeres de Cristina Costa (*Sociologia – introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1997; a citação consta da “Apresentação” do manual, bastante conhecido no ensino superior), pois as entrevistas de Bispo demonstraram que os professores formados na área preocupam-se em ampliar a consciência dos alunos em relação aos “fatores que organizam e dinamizam a vida social”, além de “situar o educando (...) como sujeito, como agente, como um cidadão consciente” (Bispo, 2003, p. 122). Entretanto, a disciplina “não teria exatamente o objetivo de preparar o aluno para a inserção no mercado de trabalho ou para o vestibular ou para promover mudanças práticas no seu cotidiano, na escola, na família. Ela serviria como um instrumento para o aluno compreender as relações sociais. Um instrumento de descoberta do educando enquanto, agente social, capaz de fazer opções. Inclusive um agente capaz de fazer a opção de agir ou não no sentido de transformar a realidade social” (Bispo, 2003, p. 123).

¹² A referência de Fernando de Azevedo é de *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de Sociologia geral*. São Paulo, Duas Cidades, 1973. introdução, p. 7. A crítica ao ensino da “ciência feita”, por Fernando de Azevedo, pretendia atingir, principalmente, a educação “enciclopédica” e marcar uma diferença fundamental quanto à sociologia no ensino secundário, que deveria privilegiar a aprendizagem, por parte dos alunos, dos métodos e modos de pensar da investigação científica. Essa crítica de Azevedo também foi recuperada por Meucci (2000).

Bispo observa, ainda, que “essa proposição estaria assentada numa concepção de Sociologia, como uma ciência pronta e consolidada” (Bispo, 2003, p. 125). Essa ênfase na especificidade da disciplina, que ganha força especialmente entre os professores formados em ciências sociais, se dá por um viés bem delineado, que concebe a sociologia, antes de tudo, como uma ciência, com conceitos e teorias próprias, relevantes para a formação do cidadão, já que propiciadora de uma “consciência sociológica”, que seria a capacidade de compreensão dos condicionantes sociais (Bispo, 2003, p. 110). Essa identidade da disciplina, por parte dos professores formados na área é importante, pois, “ao compartilhar essa visão, o grupo de professores se mobiliza em busca da consecução de um objetivo comum: construir a legitimidade da Sociologia no Ensino Médio” (Bispo, 2003, p. 110).

Já os professores com formação em outras disciplinas acreditam que a sociologia ajuda na formação do cidadão na medida em que conscientiza o aluno acerca da necessidade de sua intervenção na realidade visando mudanças no âmbito da comunidade, da família, da vida pessoal e do trabalho. O conhecimento sociológico não seria somente um instrumento de compreensão das relações sociais, seria também um instrumento prático de ação tendo em vista a melhoria das referidas relações. A visão desse segundo grupo estaria, portanto, mais próxima das concepções dos formuladores da Reforma do Ensino Médio. O estudo conclui que a sociologia é representada por esse grupo a partir dos seguintes eixos: (1) a sociologia como instrumento de melhoria das relações sociais e (2) a sociologia numa abordagem contextualizadora. Para esse grupo de professores – formados em outras áreas –, a disciplina teria um objetivo diferente: permitir ao aluno se localizar socialmente e, a partir disso, intervir sobre sua própria realidade (Bispo, 2003, p. 111). Neste sentido,

“a visão da Sociologia como instrumento de conscientização é referência para o discurso dos professores (...) Sob o ponto de vista dos professores desse grupo, essa tomada de consciência implica em mudanças na vida do aluno. O conhecimento sociológico **instrumentaliza** o educando para que ele possa resolver problemas, conflitos nas suas relações cotidianas (...) o conhecimento sistematizado e acumulado sobre a realidade social propicia um planejamento, uma mobilização tendo em vista uma mudança dessa realidade (...) cabe ao professor mostrar a Sociologia, como um conhecimento útil na organização e execução das mais diversas ações que visem alterar uma situação, seja na comunidade, na escola, na família” (Bispo, 2003, pp. 134-136, grifo meu).

A disciplina teria uma finalidade bem específica, de caráter emancipador ou até mesmo missionário, já que desenvolveria, no educando, uma “consciência política” e, conseqüentemente, as condições para que ele reivindique os seus direitos – base para a formação da cidadania. Para o grupo de professores formados em outras áreas, a sociologia contribuiria para o desenvolvimento de algumas competências relevantes para a cidadania: elaborar argumentos, coragem para agir, capacidade de se organizar em grupo, entre outras. Esse seria o “potencial aplicativo da Sociologia” (Bispo, 2003, p. 112).

Quanto à abordagem contextualizada, também privilegiada pelos professores formados em outras áreas, Bispo constata que “na perspectiva dos professores, essa abordagem é necessária em função da relação da Sociologia com a dinâmica social, da reflexividade dessa ciência. O conhecimento é produzido em um dado contexto histórico e social. Assim, as teorias clássicas foram produzidas no contexto dos problemas sociais e temáticas do século dezenove” (Bispo, 2003, p. 141). E acrescenta que tal postura didática é coerente com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, que propõem uma avaliação do ensino dos “clássicos” sobre sua “operacionalidade dos conceitos e categorias utilizadas por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual” (Bispo, 2003, pp. 141-142)¹³. Conforme os PCN (volume 4, 1999, p. 72),

“ao se tomar os três grandes paradigmas fundantes do campo de conhecimento sociológico – Karl Marx, Max Weber e Émile Dürkheim – , discutem-se as questões centrais que foram abordadas, bem como os parâmetros teóricos e metodológicos que permeiam tais modelos de explicação da realidade. No entanto, a grande preocupação é promover uma reflexão em torno da permanência dessas questões até hoje, inclusive avaliando a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual”.

O estudo de Mário Bispo conclui que, no que se refere à sociologia como instrumento de melhoria das relações sociais, o grupo de professores formados em ciências sociais construiu uma visão pragmática da disciplina e, quanto à didática para a disciplina sociologia, uma abordagem contextualizadora. É assim que seu estudo conclui que o discurso dos sujeitos

¹³ A citação de Bispo é de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, Ministério da Educação, 2000. p.36

entrevistados se aproxima do discurso oficial sobre a disciplina. Na perspectiva dos documentos da Reforma do Ensino Médio, “em primeiro lugar, essa disciplina não existe de forma isolada no currículo, pois, ela faz parte de uma área de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em conseqüência, ela necessariamente deve ser abordada em um trabalho de caráter interdisciplinar envolvendo especialmente a História, a Geografia e a Filosofia” (Bispo, 2003, p. 139).

O autor também estabeleceu uma cronologia para a disciplina destacando como marco inicial a Reforma Benjamin Constant em 1891 que propôs, segundo Bispo, pela primeira vez, a introdução da sociologia no nível médio e superior do ensino. A história da disciplina poderia ser assim dividida: o primeiro período, o da “institucionalização da sociologia no ensino médio”, que vai de 1891 a 1941, data de sua retirada; um segundo período, da “ausência da sociologia como disciplina obrigatória”, de 1942 a 1981; e o terceiro período, de “re-inserção gradativa da sociologia no ensino médio”, de 1982 a 2001, como consta de seu “Quadro-resumo” (Bispo, 2003, pp. 62-65), na tabela abaixo.

A dissertação de mestrado de Bispo de fato é relevante por estar voltada à investigação da sociologia que se ensina no nível médio da escolaridade, cujo mérito é, digamos, reabrir um longo debate empreendido em anos passados por cientistas sociais de projeção em nosso país.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2002 – Veto presidencial em apreciação no Congresso Nacional.

2.7. Uma disciplina instável e intermitente

Segundo os trabalhos de Villas Bôas, Giglio, Bispo e Rêses, Benjamin Constant, em 1891, propôs uma reforma de ensino que introduzia a sociologia como disciplina obrigatória nos cursos superior e secundário. A proposta foi descartada após sua morte, retirada do currículo pela Reforma Eptácio Pessoa, de 1901, “sem nunca ter sido ofertada” (Rêses, 2004, p. 7). A reforma Rocha Vaz, em 1925, implementou-a em escolas secundárias do Brasil e foi ratificada com a reforma Francisco Campos, em 1931. Segundo Erlando Rêses, a disciplina teria sido proposta ainda no Império, em 1882, a partir de um projeto para a re-estruturação do ensino no Brasil, de autoria do deputado Rui Barbosa. O projeto incluía a sociologia como disciplina do curso secundário com a denominação “Elementos de Sociologia” e no primário como “Noções de Vida Social” (Rêses, 2004, p. 6).

Conforme a professora Lesi Correa (Lesi Correa. Projeto de Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), 1999, sem referências),

“o período de 1925 à 1942 pode ser considerado os anos dourados no ensino da Sociologia. Seu prestígio sai do mundo acadêmico e atinge o cotidiano das classes médias ilustradas. Termos sociológicos se popularizam, tais como: classes sociais,

capital, alienação, feminismo, desenvolvimento social, crise moral, proletariado, entre outros. Entre 1942 à 1960 assiste-se a um ataque oficial às ciências sociais, que vai sendo inibida, pouco a pouco, no ensino secundário, sobrevivendo apenas no curso superior e na escola normal”.

A Reforma Rocha Vaz re-introduz a disciplina no secundário, que “teve motivações semelhantes àquelas da Reforma Benjamin Constant, especialmente, relacionadas à constituição da identidade do ensino secundário como momento de formação de adolescentes” (Bispo, 2003, p. 30), quando foi inserida no currículo do Colégio Pedro II, por “iniciativa de Delgado de Carvalho (1925), na Escola Normal do ex-Distrito Federal (1928) e em São Paulo (1933) (...) por Fernando de Azevedo (...) [e] na Escola Normal do Recife por Gilberto Freyre e Carneiro Leão” (Villas Bôas, 1998, p. 5). No entanto, a despeito da Reforma Francisco Campos (1931) ter mantido a disciplina, seu caráter foi bem distinto, pois reorientou o ensino secundário para a seleção ao ensino superior. Rêses observa que a Reforma Francisco Campos foi de alta seletividade: atualizou um ensino enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação bastante rígido, controlado e até mesmo exagerado, nas palavras de Rêses. Anualmente o aluno deveria cumprir 102 disciplinas com arguições mensais, provas bimestrais e um exame final, numa média de uma prova a cada dois dias de aula. Rêses vai mais longe a afirma que não se tratava de um sistema de ensino, mas de uma sistema de avaliação e seleção, pois, ao final de 5 ou sete anos, o aluno que obtivesse êxito seria, de fato, um privilegiado (Rêses, 2004, p. 8).

Em 1942, a Reforma Capanema retira a obrigatoriedade do ensino da Sociologia da escola secundária fato, aliás, que tem sido erroneamente debitado ao golpe de 1964, como podem sugerir algumas leituras, como o do livro de Paulo Meksenas (1994) ou de outros documentos. Em nota de rodapé, Meucci esclarece que

“não foi, pois, à toa que a retirada da sociologia do currículo dos cursos complementares das escolas secundárias ocorrida em 1941, sob a Reforma Capanema, causou um impacto, inicialmente negativo, sobre os cursos de ciências sociais oferecidos pelas universidades e faculdades. Até então dedicadas quase totalmente ao ensino, e com o desenvolvimento ainda débil da pesquisa científica as ciências sociais brasileiras foram submetidas a uma redefinição dentro do sistema intelectual e da relação entre o desenvolvimento do ensino e da pesquisa científica. O impacto da retirada da sociologia dos cursos secundários exigiu novo redirecionamento dos cursos acadêmicos antes voltados particularmente para a preparação de professores mais do que pesquisadores propriamente ditos. (...) O impacto da retirada da disciplina sociológica dos cursos médios é um tema que merece análise mais aprofundada que, entretanto, não cabe nos limites deste trabalho”. (2000, p. 74, nota 4)

Esse impacto sobre o campo, ainda pouco investigado, como esclarece Meucci, está associado, deve-se observar, à diminuição do debate e produção acadêmica sobre a sociologia no ensino médio. O efeito, nesse caso, foi duplamente perverso: a retirada da disciplina da educação básica e o dismantelamento da produção de conhecimento sobre o tema.

Segundo Meksenas, com a promulgação da Lei nº. 7.044/82, a sociologia foi paulatinamente reabilitada nas grades curriculares, já que a tônica dada à profissionalização pela Lei nº. 5.692/71 foi substituída por uma concepção de educação mais abrangente, calcada na idéia de construção do direito à cidadania (Meksenas, 1994).

Com a nova LDB, Lei nº. 9.394/96, a situação da disciplina ficou ainda mais clara: agora a sociologia é definitivamente incluída como um dos conteúdos a serem aprendidos pelo educando durante o Ensino Médio – ao lado de outras ciências como o direito, a psicologia e a economia. Entretanto, como vimos, entre o discurso e a prática oficial existe um abismo.

O valor dado às ciências sociais em geral pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – parece ser um indicador da revalorização deste conhecimento, ainda que tímida, por parte da sociedade brasileira. Mas o retorno da disciplina às escolas, na prática não se mostra tão imediato e fácil. Conforme Lesi Correa (1999):

“No Paraná alguns departamentos de Ciências Sociais levantam a questão, mas não avançamos muito na década de 80 [...] No Brasil, a Sociologia ganhou maior espaço em Estados como, Pará, Pernambuco, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio de Janeiro. Atualmente vivemos um retrocesso em São Paulo, onde não só a Sociologia está ameaçada, mas também a História e a Geografia [...] Esse ir e vir da Sociologia no Ensino Médio impediu que se desenvolvesse uma tradição de ensino desta ciência nas escolas. Ficou prejudicada a pesquisa nesta área, o desenvolvimento de metodologias adequadas, de textos didáticos sérios, de recursos didáticos tais como, audiovisuais, entre outros. A formação do professor desta área ficou empobrecida, diante da falta de perspectiva de atuação e da pouca atenção e investimento que os cursos de graduação em Ciências Sociais depositavam na licenciatura [...] O Departamento de Ciências Sociais da UEL participou deste processo de re-implantação da Sociologia no currículo do Ensino Médio, durante toda a década de 80 e década de 90. Mas, foi, a partir de 1994 que procurou sistematizar sua atuação nas escolas secundárias de Londrina e região, através de dois projetos de extensão, conforme relataremos a seguir”.

No Rio de Janeiro o processo foi bem distinto. Segundo Villas Bôas,

“o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro promoveu uma série de encontros [em 1991], cujo objetivo era discutir e estabelecer regras para o ensino da Sociologia depois que a obrigatoriedade da matéria passou a constar do ensino da Constituição do estado do Rio de Janeiro, artigo 314, parágrafo 4, promulgada em 1989. Os encontros reuniram sociólogos, antropólogos e cientistas políticos da UFRJ, UERJ e UFF entre outras instituições. A tônica da instrumentalidade da disciplina voltou à pauta dos debates, sobressaindo a contribuição da Sociologia à questão atual da cidadania. A recorrência das justificativas é percebida tanto em documento do encontro regional de estudantes em Ciências Sociais realizado na Universidade de Campinas em 1995, como em seminário mais recente, ocorrido em 1997 e promovido por comissão de professores de Sociologia e centros acadêmicos de diversas universidades com o propósito de apontar as irregularidades da implantação da disciplina na rede pública e privada do estado” (Villas Bôas, 1998, p. 7).

No Espírito Santo, o processo se iniciou em 1994. Apesar de ser antigo, no Brasil, o desejo de se implantar a Sociologia no nível médio de ensino – e mesmo considerando a falta de tradição das Ciências Sociais em terras capixabas – pode-se afirmar que a luta pela implantação da disciplina fez história e ganhou status de um projeto político e acadêmico.

No entanto, a coordenação da reforma do ensino médio insistia que conteúdos das disciplinas de sociologia e filosofia deveriam ser trabalhados por outras disciplinas – ao menos até o início do ano de 2001, quando foi derrubado o veto do governador José Ignácio Ferreira ao projeto de lei estadual que estabelece obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no ensino médio, Lei nº 6.649, de 11 de abril de 2001. Porém, ao contrário do que se esperava, a aprovação da lei não teve maior efeito, talvez somente pela desmobilização dos que estavam comprometidos com a implantação da disciplina, situação agravada pelo fato de 2002 ter sido ano eleitoral.

A proposta era a de organizar módulos de ensino, ou diluir os conteúdos específicos dessas disciplinas no programa curricular de história e geografia. Os argumentos eram os mais absurdos: desde a falta de professores em número suficiente – ainda que não se disponha de dados nesse sentido – até o aumento de despesa com pessoal. Porém, após intensos debates com os gestores da política educacional capixaba e com a eleição de um novo governo, mais sensível às demandas de setores da universidade pública, com os quais o governador (Paulo Hartung – PSB) mantém laços de aliança – e a criação de um clima político polarizado e favorável às mudanças, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo decidiu pela implantação da disciplina em toda a rede estadual pública do ensino médio.

O resgate da história da disciplina tem sido comprometido, a despeito de tentativas – como de Bispo, entre outros – pela quase inexistência de uma rede de contato entre professores do ensino médio, pesquisadores do assunto e associações de cientistas sociais que têm promovido a campanha para a re-inserção da disciplina no ensino médio. Sabe-se, por exemplo, que desde de 2002 cientistas sociais do Ceará vêm demandando a obrigatoriedade da disciplina no currículo das escolas de ensino médio. Do mesmo modo, as informações disponibilizadas em fóruns, seminários e outros eventos promovidos pelas associações de cientistas sociais – apesar de fornecerem um quadro impreciso –, esclarecem que alguns estados, como Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, Goiânia, Pará e Minas Gerais, além do Distrito Federal, possuem leis estaduais que obrigam o ensino da disciplina ou, ao menos, a sua inserção de fato na rede pública e na rede privada de ensino. Não sendo esse o objeto desta dissertação, resta a observação para a realização de levantamentos a respeito da situação da disciplina em diversos estados da federação, objetivo para o qual as próprias associações poderiam se empenhar.

2.8. Entre o discurso e a prática oficial

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da LDB de 1996 definem uma possível contribuição da sociologia enquanto disciplina do nível médio, bem como fornecem um programa de estudos completo por meio de palavras chaves constituídas de conceitos das ciências sociais, entretanto, e até por falta de tradição das ciências sociais nos meios escolares, os PCNs não dão muita importância à discussão metodológica sobre ensino e pouco orientem para uma didática apropriada à disciplina sociologia no ensino médio.

No entanto, é importante relativizar a opinião expressa nos documentos da Reforma, que afirmam a disciplina como contribuição para a preparação básica para o trabalho e para o desenvolvimento da cidadania ou do pensamento crítico, como bem demonstrou Bispo; ela até pode contribuir para esses objetivos estabelecidos para esta etapa da Educação Básica, mas seria um exagero depositar na disciplina uma finalidade muito ambiciosa.

Um dos problemas que devemos observar é que, ainda que o discurso oficial ofereça espaço para a presença das ciências sociais nos currículos escolares, em muitos estados brasileiros vigora a proposta, pouco clara, de se organizarem módulos de ensino, ou de se diluírem os conteúdos específicos dessas disciplinas no programa curricular de história e geografia. Os argumentos são os mais absurdos: desde a falta de professores em número suficiente – ainda que não se disponha de dados nesse sentido – até o aumento de

despesa com pessoal. Ou seja, experimentamos uma clara contradição: aprovação em nível do discurso, aliada a uma prática de rejeição sistemática que somente vem se revertendo vagarosamente nos últimos três anos e, mesmo assim, em alguns estados brasileiros.

De todas as justificativas levantadas para vetar a inclusão das disciplinas, no entanto, a mais utilizada pelo MEC e demais gestores de política educacional tem sido a que se apóia no fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais não “determinarem” o ensino da sociologia e da filosofia por meio de disciplinas. De fato, a Lei 9.394/96, em seu Artigo 36, Parágrafo 1º, item III, reza que ao final do Ensino Médio o educando deverá demonstrar “*domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários para o exercício da cidadania*”, mas não estabelece que seu ensino seja incluído entre as disciplinas do núcleo básico, aquelas consideradas obrigatórias. Os PCNs para o Ensino Médio, volume 4, na página 11, após referir-se aos conhecimentos da história, geografia, sociologia, filosofia, antropologia, direito, política, economia e psicologia, estabelecem que “*tais indicações não visam a propor à escola que explicitamente denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas*”. E mais adiante, na página 22, afirma que esses conteúdos “*agrupados e re-agrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar (...)*”. Ora, a LDB, que tem força de lei, não orienta sobre o modo de introdução desses conhecimentos. Já os PCNs deixam em aberto, mas não descartam a possibilidade de organização de disciplinas, que ficaria a critério da escola. É interessante observarmos, ainda, que tratam num mesmo nível de importância a história, a geografia, a sociologia ou a filosofia. Afirmar, portanto, que não devemos estabelecer as disciplinas nos currículos escolares por coerência à lei é distorcer as orientações contidas nesses documentos que em nenhum momento proíbem sua implantação. E se prevalecer essa interpretação jurídica, ela terá que servir também para a história e geografia, o que nos leva ao ponto inicial, já que não se cogitou em dotar essas disciplinas de caráter não-obrigatório.

Portanto, a orientação dos documentos da reforma não foi suficiente para a decisão de implantar-se a sociologia como disciplina nos currículos do ensino médio. Com a possibilidade do retorno das ciências sociais no corpo de uma disciplina obrigatória no ensino médio, o Deputado Padre Roque (PT/ PR) apresentou um projeto de emenda a LDB (PLC 09 de 2000) que previa a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio¹⁴. O projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional e vetado, na íntegra, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002, seguindo orientação do MEC que se posicionou contrário à implantação da disciplina. A justificativa para o veto, entre outras de ordem técnico-financeira, afirma a

¹⁴ Sobre o projeto do Padre Roque (PLC 09/2000), ver Bispo (2003) e Rêses (2004).

presença das ciências sociais em outras disciplinas ou “diluídas” nos Temas Transversais, o que constitui um contra-senso na medida em que a justificativa do veto também aponta para a falta de profissionais preparados para o ensino desses conhecimentos.

O ex-ministro da educação do Brasil, Christovam Buarque, divulgou no início de 2003 sua intenção de implantar as disciplinas sociologia e filosofia no ensino médio. Infelizmente nada se fez, na prática, para concretizar a idéia. Com a substituição do ministro por Tarso Genro, ganha corpo o debate sobre a reforma da universidade brasileira, ao que parece o centro do projeto de política educacional do Governo Lula. Mais uma vez assistimos o abandono, por parte do governo federal, do debate sobre a inclusão da sociologia e da filosofia como disciplinas do ensino médio.

O que se percebe é uma re-inserção paulatina, difusa e frágil da disciplina e a sua apropriação por um discurso corporativista, por associações profissionais de cientistas sociais e por outros atores que, por vezes, pretendem tornar a disciplina uma bandeira de luta política. Um processo em que, a despeito das produções acadêmicas sistematizadas neste capítulo, permanece invisível à grande parte da academia.

As discrepâncias na interpretação dos textos da Reforma têm envolvido uma intrincada rede onde se percebem disputas políticas – na medida em que a disciplina é apropriada como projeto deste ou daquele grupo –, questões de ordem orçamentária e pressões corporativas – especialmente com origem no âmbito privado contra a sua implantação, mas também por parte das associações de cientistas sociais.

2.9. A vez e voz dos alunos

O trabalho de Rêses foi bem semelhante ao de Bispo quanto à metodologia utilizada, incluindo o pacote estatístico ALCESTE¹⁵. Rêses apresenta o ALCESTE definindo-o como um software que

“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. 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

¹⁵ Para mais detalhes sobre o *software*, ver informações nas páginas 38 e 39 desta dissertação.

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’ (...)” (Rêses, 2004, pp. 60-62).

Além disso, o ALCESTE teria a vantagem de integrar

“uma grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados em um todo orgânico que se ajusta perfeitamente ao seu objetivo de análise de discurso. (...) 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” (Rêses, 2004, pp. 60-62).

Suas referências, além das mesmas utilizadas por Bispo (2003), incluem: 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).

Porém, diferente de Bispo, o foco de Rêses foram as representações dos alunos sobre a disciplina sociologia. Neste sentido é que Rêses distingue dois grupos entre os alunos entrevistados para os quais a sociologia ou estaria incluída entre as demais disciplinas estudadas na escola, favorecendo uma conscientização política e social mais ampla, ou seria instrumento de intervenção na realidade social local. De qualquer modo, como representações comuns, os alunos entrevistados revelaram dois conjuntos de representações: (1) sobre o papel da escola e da sociologia na formação do aluno e (2) sobre papel da sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania.

2.9.1. O papel da escola e da sociologia na formação do aluno

Deve-se ressaltar que o próprio aluno “retrata essa necessidade de formação da disciplina, situando-a no mesmo patamar de importância que as outras disciplinas do ensino

médio (...) E essa importância da Sociologia está na responsabilidade dela pela formação da consciência crítica” (Rêses, 2004, p. 65). O discurso acerca da disciplina, portanto, está muito próximo ao apresentado nos documentos oficiais da Reforma (PCN e LDBN/96), tanto quanto dos manuais analisados na presente dissertação.

Entretanto, segundo o aluno, o “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 (...) O professor que utiliza essa dinâmica em sua de aula não tem despertado o interesse do aluno para a Sociologia” (Rêses, 2004. p. 66).

Rêses ressalta o aspecto metodológico do ensino da disciplina, presente nas falas dos alunos, como algo importante para uma compreensão mais apurada sobre as representações sociais acerca da sociologia no ensino médio.

“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, 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 (...)”. (Rêses, 2004. p. 67)¹⁶

A observação precedente é relevante, pois como vimos a partir da investigação de Bispo, as opções metodológicas dos professores dependem, em alto grau, das representações que fazem a respeito da própria disciplina, como no caso de enfatizar o estudo dos clássicos – sociologia como ciência para a compreensão da realidade – ou de problemas atuais – sociologia como formação para a intervenção na realidade social local. Além disso, Rêses acrescenta que “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” (Rêses, 2004. p. 68).

2.9.2. O papel da sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania

¹⁶ A citação é de Antônio Cândido. “Sociologia: Ensino e Estudo”, in Revista *Sociologia*, vol. XI, nº 3, 1949.

No que diz respeito especificamente ao papel da sociologia, ela é compreendida, de modo predominante, como relevante para a formação da cidadania. Para o aluno, “a Sociologia é o estudo da sociedade e o seu ensino ajuda na compreensão das relações sociais e na possibilidade de mudança social” (Rêses, 2004. p. 70). E acrescenta que “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” (Rêses, 2004. p. 71).

Mas não somente por permitir o desenvolvimento de uma consciência política mais apurada que decorreria importância da disciplina, já que, “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” (Rêses, 2004. p. 72).

2.9.3. A sociologia, a cidadania e a liberdade individual

Numa segunda fase de análise, segundo procedimento semelhante ao adotado por Bispo, Rêses procura compreender como os grupos se diferenciam em relação ao campo comum das representações sociais e afirma a “existência de três eixos. (...) [um que] se refere ao papel da Sociologia como um conhecimento pragmático para a vida em sociedade”, outro “contendo o discurso dos sujeitos sobre o papel da escola e da Sociologia na formação do aluno. E [um terceiro], que diz respeito à visão dos alunos quanto ao significado da liberdade individual ou a relação entre indivíduo e sociedade” (Rêses, 2004, pp. 73-74). Vejamos mais de perto cada um deles;

A) O papel da sociologia: um conhecimento pragmático para a vida em sociedade

Segundo Rêses, Florestan Fernandes defendeu que a finalidade do ensino de sociologia seria 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” (Rêses, 2004. p. 79)¹⁷.

Exatamente esse tipo de associação que pode ser observado dos resultados de Rêses: “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” (Rêses, 2004. p. 79). Mais uma vez, neste ponto, podemos observar a aproximação entre os resultados obtidos por Rêses e o discurso educacional oficial brasileiro. Podemos acrescentar que não somente nas falas de professores e alunos a sociologia é relacionada à formação para a cidadania, porém também nos livros didáticos, tanto do período estudado por Meucci, quanto os atuais, objetos desta dissertação.

B) O papel da escola e da sociologia: um conhecimento pragmático na formação do aluno

A cidadania é vista pelos alunos como dizendo respeito à vida em sociedade. Porém, também é compreendida como algo que diz respeito à formação do próprio aluno, especialmente quanto ao problema da formação geral, ampla, não necessariamente de caráter humanista *versus* a formação para o vestibular. Os alunos entrevistados apresentam uma concepção de cidadania diferenciada daquela apresentada no eixo anterior, diferenciando a escola pública, que se preocuparia com o processo de conscientização do aluno, com a escola particular, que “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” (Rêses, 2004. p. 83).

Interessante a observação de Rêses que os próprios alunos percebem a desvalorização da disciplina e freqüentemente também não a valorizam, mas atribuindo essa desvalorização, ou à instituição ou à prática docente, que seria deficiente. E, como demonstra Rêses, os próprios alunos por vezes demandam por mais “seriedade” no tratamento dispensado à disciplina. Essa “seriedade” que se demanda, aliada à associação que se faz da sociologia como disciplina que favoreceria uma formação almejada, permite a percepção do próprio aluno quanto a uma desvalorização da disciplina. Essa percepção seria decorrente (1) do fato da maioria dos professores de sociologia, do ensino médio, vincularem a disciplina ao sistema

¹⁷ A citação é de Florestan Fernandes. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 111.

de avaliação para ingresso no ensino superior e (2) devido a ausência da sociologia nas escolas particulares do Distrito Federal. “Essa situação permite considerar que há uma desvalorização quanto ao ensino da Sociologia, porque não faz parte do PAS [programa para ingresso no ensino superior] ou vestibular. Porém, observamos que o sujeito [o aluno] não toma para si a responsabilidade por essa desvalorização, mas atribui à outrem (...)” (Rêses, 2004. p. 84). Por fim, Rêses ressalta que as entrevistas permitiram entrever que a disciplina “apesar de chata e maçante ele [o aluno] considera que esta é fundamental em sua formação” (Rêses, 2004. p. 85; observe-se que o autor utiliza freqüentemente o próprio discurso dos sujeitos entrevistados para expor suas significações, evitando “traduzí-lo” por outras palavras).

C) A relação entre indivíduo e sociedade

Quanto a esse último aspecto, as falas dos alunos demonstram um choque de visões entre a concepção de liberdade e a visão da sociologia especialmente a partir do conceito de fato social de Durkheim, “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” (Rêses, 2004. p. 86). E acrescenta que “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’” (Rêses, 2004. p. 87)¹⁸.

Por meio de excertos das falas dos alunos, Rêses pode perceber que “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” (Rêses, 2004. p. 88).

É interessante notar como a disciplina – que é descrita pelos professores formados em ciências sociais justamente a partir de seu caráter de cientificidade, como demonstrou Bispo – é incompreendida por parte dos alunos naquilo que, talvez, seja o seu núcleo fundamental, discernir as determinantes sociais. Entretanto, pode-se perguntar o porquê desse hiato entre o “ensino” dos professores a “aprendizagem” dos alunos, já que o trabalho de Rêses sugere que a questão da relação entre indivíduo e sociedade, a partir dos conhecimentos acumulados

¹⁸ A citação é do documento: 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*. 2002.

pela sociologia, e prevista como fundamental pelo currículo oficial, parece não ser compreendida e cognitivamente elaborada pelos alunos, ao contrário da questão da cidadania, “o ponto forte” dos debates em sala de aula (Rêses, 2004. p. 91). Essa observação parece reforçar a proposição de que a falta de tradição escolar da sociologia e o pequeno esforço de pesquisa *sobre ensino* de ciências sociais na educação básica, aliados a problemas que se vem identificando nas licenciaturas em ciências sociais (Moraes, 2003), são responsáveis por um ensino que não parece atingir os objetivos pensados pelos próprios professores. Por fim, Rêses conclui 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” (Rêses, 2004. p. 101).

O novo paradigma educacional, que orientou a Reforma do Ensino Médio, no Brasil, baseia-se na idéia central de maior inserção dos países, especialmente os “periféricos”, na competitividade internacional, principalmente pela “formação para o trabalho”, e seu “pressuposto fundamental é a adoção do princípio de que mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública” (Rêses, 2004. p. 102)¹⁹. Rêses sugere que a sociologia, segundo esse novo paradigma da educação, é compreendida com muita ambigüidade, não sendo fornecida a ela um espaço legítimo determinado; senão pela recepção por vezes contraditória por parte de professores e alunos, ao menos a partir da leitura dessas propostas feita pelos gestores da educação no Brasil, que pretendem “diluir” seu conteúdo em projetos transdisciplinares. A considerar o fato de as ciências sociais terem sido campo de batalhas ideológicas desde a sua emergência, para o que o Brasil não foge à regra, é compreensível a dificuldade em se facultar à disciplina um lugar de destaque no sistema educacional, ainda mais se considerarmos a dificuldade em se dirigir a sociologia, enquanto disciplina do ensino médio, para uma “formação para o trabalho”. No entanto, a conclusão de Rêses é no sentido de uma possível contribuição da sociologia para a formação dos educandos nesse novo contexto social, que o leva mesmo a empreender uma defesa à

¹⁹ A origem dessa proposta está em relatório do Banco Mundial sobre o ensino médio brasileiro, conforme referência de Rêses (p. 102) sobre o documento: BANCO MUNDIAL. "Issues in Brazilian Secondary Education", 1989. mimeo. (Report nº 7723 BR Latin American and Caribbean Regional Office).

implantação da disciplina: “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” (Rêses, 2004. p. 103).

Uma impressão final emerge desse debate: seria uma atualização de um dos debates das primeiras décadas do século XX, estudado por Meucci (2000)? A contar pela oposição “sociologia no ensino médio para capacitação dos indivíduos” *versus* “sociologia como desenvolvimento de valores” a pergunta é pertinente. Entre professores (Meucci, 2000; Bispo, 2003) e alunos (Villas Bôas, 1998; Rêses, 2004) observa-se a dificuldade em se dotar a disciplina sociologia, no ensino médio, de um sentido claro: uma disciplina crítica, voltada para a participação política e a intervenção social? Ou uma disciplina voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao mundo do trabalho? Perante essas diversas posições – as duas acima não esgotam as possibilidades, certamente – ainda não se constituiu um consenso no seio da própria comunidade de cientistas sociais.

2.10. Outros alunos, outros olhares

Podemos relativizar a observação de Rêses sobre a importância da sociologia, enquanto disciplina escolar, assim percebida pelos alunos, a respeito da dinâmica da disciplina sociologia no ensino médio, por meio dos resultados encontrados por Graziella Moraes Dias da Silva (1998), em que constatou críticas de seus alunos à escola “alternativa” em que fez seu trabalho de campo, especialmente por desejarem, no caso de alguns dos alunos entrevistados, o ensino de conteúdos direcionados ao vestibular, um tipo de formação para a qual a sociologia não contribuía, certamente na escola em que fez seu trabalho de campo. De qualquer modo, e considerando que a escola que investigou não pode ser considerada representativa da média, a cidadania, no caso dos alunos entrevistados por Rêses, estaria relacionada a uma “boa formação”, mais crítica, mais dialogada e não somente voltada para o domínio de conteúdos de vestibular. E a sociologia estaria relacionada a essa formação para a cidadania. Nesse caso, a distinção que Rêses faz entre escola pública – que, no Distrito Federal, inclui a disciplina sociologia – e escola particular – que, no Distrito Federal, não oferece a disciplina – é significativa para a compreensão do potencial da disciplina para a diferenciação dos currículos, segundo a percepção dos próprios alunos. Um tipo de comentário que o autor desta dissertação ouviu diversas vezes a respeito das instituições particulares de ensino que implementam a disciplina em seus currículos: opinião segundo a

qual essas escolas buscariam em disciplinas como sociologia e filosofia, uma diferenciação de seus projetos pedagógicos para fins competitivos dentro de mercado educacional.

Entretanto, nem sempre o papel da sociologia pode ser dado como bem conhecido pelos próprios alunos da disciplina, como demonstram os estudos coordenados por Gláucia Villas Bôas no Laboratório de Pesquisa Social. Ao contrário, a experiência que o trabalho de campo em escolas cariocas possibilitou é bem distinta dos resultados encontrados por Rêses quanto a esse aspecto: “no momento das entrevistas, a última questão, “Como você definiria Sociologia?”, sempre levantava muitas dúvidas entre os alunos. Muitas vezes tinha que dar voltas perguntando sobre trabalhos realizados, ou os temas mais marcantes do curso” (Silva, 1998. p. 25).

Os trabalhos realizados pelo Laboratório de Pesquisa Social estão sendo considerados, aqui, em seu conjunto, mas deve-se ressaltar que as pesquisas de campo, entrevistas e questionários tiveram objetos bem distintos de acordo com a pesquisadora envolvida. Isso porque a disciplina sociologia do ensino médio foi estudada em escolas distintas do Rio de Janeiro – “três escolas da zona sul carioca, uma do centro, o tradicional Colégio Pedro II e uma escola técnica da zona norte” (Villas Bôas, 1998, p. 7) –, com perfis bem diferentes e um *ethos* que, segundo Villas Bôas, foi determinante da dinâmica da disciplina e da recepção dos alunos sobre ela.

No estudo de Graziella Silva, encontramos algumas justificativas para a disciplina que emergem das entrevistas realizadas. De acordo com a autora

“a Sociologia é diferente das outras disciplinas. Não é necessário decorar seus conteúdos, mas compreender seus temas. Ela se liga a discussões e debates, geralmente polêmicos e atuais. O conhecimento sociológico traria uma reflexão mais crítica, desmistificando alguns temas, acabando com alguns preconceitos e, ao mesmo tempo, desnaturalizando e destruindo uma certa ‘ingenuidade’ em relação a determinados assuntos” (Silva, 1998. p. 26).

Existe, por outro lado, nas falas dos alunos entrevistados por Graziella Silva, uma percepção difusa, permeada de clichês e dúvidas e, nesse sentido, “a Sociologia aparece também como o estudo das sociedades ou o estudo das coisas que estão acontecendo no mundo” (Silva, 1998. p. 26). Resultado semelhante encontramos no trabalho de Andréa Barbosa Osório, segundo a qual “é interessante constatar que os alunos muitas vezes nem mesmo sabem ao certo o que é sociologia, o que torna a possibilidade de aproveitamento das

aulas pelos alunos ainda mais remota. A Sociologia ainda é confundida com disciplinas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e até mesmo com História” (Osório, 1998. p. 40).

Em relação a outras disciplinas, Graziella Silva (1998. p. 27) conclui, a partir dos questionários aplicados, que a sociologia não consta entre as disciplinas mais importantes para os alunos, mas quando avaliada separadamente, 79% dos alunos a consideram a sociologia importante na sua formação. Mas os resultados desses questionários estão longe de convergirem. Dos resultados de Andréa Osório (1998. p. 38), a disciplina é importante para 18% dos alunos e dispensável para 29%. Mas, avaliada separadamente, 61% responderam afirmativamente. Os resultados sugerem que a percepção de relevância da disciplina vai da quase indiferença à grande importância.

Do mesmo modo, a *prática de sala de aula*, segundo relatos das pesquisadoras, é significativa da diversidade de experiências e propostas, tanto quanto coaduna com a proposição da centralidade do *ethos* escolar para a compreensão da disciplina. Segundo Graziella Silva, “o princípio crítico da disciplina, questionando o senso comum e até mesmo mostrando o próprio processo de Construção do Conhecimento é muitas vezes esquecido para dar lugar a discussões polêmicas sobre atualidades” (Silva, 1998. p. 28).

E, ainda, segundo a pesquisa de Andréa Osório, “a professora adotou três diferentes livros: “Sociologia – uma introdução à ciência da sociedade”, de Maria Cristina Castilho Costa, “Introdução à Sociologia”, de Pérsio Santos de Oliveira e “Iniciação à Sociologia”, de Nelson Dacio Tomazi” (Silva, 1998. p. 34). O que nos permite refletir sobre a distância entre a sociologia, enquanto disciplina escolar, e outras próximas a ela, como a história, em que conteúdos, didática e objetivos aparecem, tanto nos documentos governamentais sobre educação básica, quanto nos manuais didáticos, como os mais homogêneos e consensuais. No caso da sociologia, a situação é bem diversa: o próprio fato de estudos sobre a disciplina apontarem para a diversidade de visões, entre professores e alunos, tanto como para a diversidade de práticas escolares e entre os livros didáticos existentes, é sinal importante das diferenças existentes entre essa disciplina e outras de maior tradição na educação básica.

O relato de Sabrina Sant’Anna (1998. pp. 51-52) segue outra direção, pois sua experiência indica que “(...) as aulas de Sociologia são pautadas em conteúdos teóricos que tendem a ser aplicados à prática e discutidos pelos alunos em sala”. Aqui se percebe a preocupação por parte dos professores de sociologia no ensino médio em dotarem a disciplina de uma “aplicação”, de aproximarem a disciplina das realidades vividas por seus

educandos. A autora acrescenta que “são conceitos como etnocentrismo e papéis sociais que estimulam a discussão e podem ser facilmente entendidos por estudantes secundaristas”.

Pode-se entrever, a despeito das diferenças nos resultados encontrados, pontos de contato entre as práticas docentes observadas, especialmente pela introdução de conceitos sociológicos, pela tentativa em aproximá-los da realidade próxima dos alunos, e por um sentido instrumental dado à disciplina, como capaz de fornecer elementos que levem à compreensão da realidade social. Nesse ponto, especificamente, os resultados alcançados pelas pesquisadoras do Laboratório de Pesquisa Social se aproximam dos encontrados por Bispo, entre os professores, e Rêses, entre os alunos do Distrito federal.

As justificativas também são bem distintas conforme a escola pesquisada. Para Sabrina Sant’Anna – cuja pesquisa torna-se bastante relevante por ela ter sido uma pesquisadora do projeto enquanto aluna do ensino médio, e da disciplina investigada –, “(...) é desse modo, envolvida num *glamour* revolucionário, que a matéria ganha um status que lhe confere maior respeito e consideração” (Sant’Anna, 1998. p. 43).

Já os resultados encontrados por Graziella Silva apontam uma outra relação, racionalizada, para justificar a inclusão da sociologia nas escolas: “um outro aspecto essencial é a profunda ligação entre Sociologia e Cidadania. Esta ligação aparece nas justificativas para a introdução da sociologia na escola, em quase todos os momentos que a disciplina ‘entrou’ ou ‘saiu’ da parte curricular das escolas” (1998. p. 29). Justificativa que persiste nas propostas curriculares, planos de cursos de professores, documentos oficiais e mesmo nos manuais didáticos estudados nesta dissertação.

Para Sabrina Sant’Anna, “podemos constatar que a Sociologia (...) não só visa formar o cidadão crítico dotado de instrumental científico para analisar o mundo que o cerca, como também a forma como é dada favorece uma boa recepção pelos alunos. Privilegiando o Marxismo e tornando a aula mais dinâmica, a Sociologia (...) é extremamente bem vista e acaba cumprindo, pelo menos de acordo com os alunos, o papel que lhe foi atribuído” (Sant’Anna, 1998. p. 53). Essa passagem é relevante, pois nos abre duas abordagens de pesquisa: primeiro, quanto ao modo como a disciplina é pensada e estruturada pelos professores, na medida em que a ciência social não é um campo científico que se apresenta como mais homogêneo, ao contrário de outras disciplinas escolares, o que nos levaria a perguntar sobre o sentido que se tem dado à disciplina e como os professores têm articulado escolas, conceitos e paradigmas na organização de seus planos de curso; em segundo lugar, poderíamos levantar o problema da recepção da disciplina entre alunos de diferentes segmentos sociais, para o qual as pesquisas coordenadas por Villas Bôas e Rêses contribuíram

bastante; nessas pesquisas ficou claro que a disciplina será apreendida, por parte dos alunos, de forma bem diversa caso se trate, por exemplo, de um público do ensino noturno de uma escola de periferia, de alunos de uma escola técnica ou de uma escola de classe média, mais conteudista e voltada ao vestibular.

Ainda segundo esse raciocínio, podemos constatar que nem todas as pesquisas convergem para as mesmas conclusões. Cristina M. Thales de Mendonça, em “O ensino da sociologia em uma escola técnica”, por exemplo, conclui pela indiferença dos alunos da escola que pesquisou. Para eles a disciplina seria “mais uma a cumprir”. Flávia Vieira também acrescenta algumas observações e perguntas relevantes:

“Não vi nas aulas de sociologia algo que nem de longe se aproximasse a produção de um conhecimento propriamente sociológico. Encontrei a apresentação dos conceitos da sociologia e a reprodução dos mesmos pelos alunos, algum questionamento sobre a realidade social, a utilização de métodos pedagógicos enriquecedoras (como vídeos, debates, mesas-redondas, pesquisas, trabalhos em grupo) e uma tentativa objetiva de tentar unir sociologia e realidade cotidiana” (Vieira, 1998. p. 83). (grifos da autora)

E sobre a possibilidade de formar para a cidadania, acrescenta:

“Não sei se de fato os alunos de sociologia do Colégio Pedro II serão ‘mais críticos, cidadãos e munidos de um instrumental científico para entender e atuar na sociedade’, como queriam todos os que discutiram a importância da sociologia no ensino médio. O que posso afirmar é que professores e alunos acreditam nisso. Para eles a sociologia serve sim a este fim. A sociologia ajuda a questionar a sociedade, a escola em que estudam, colabora na formação político-social dos alunos e se apresenta enquanto ciência que tem conceitos e teorias” (Vieira, 1998. p. 83).

O que os trabalhos coordenados por Villas Bôas (1998) deixam perceber é que a compreensão da sociologia no ensino médio depende, em certa medida, da compreensão do *ethos* da instituição que a adotou. Além disso, ressalta a importância de uma pesquisa de campo comparativa, a partir da qual se pode observar a prática de sala de aula. A meu ver, os trabalhos de Villas Bôas (1998) e Rêses (2004) demonstram o quanto podemos aprender sobre a disciplina se dermos a ouvir os alunos e não somente professores e gestores educacionais.

2.11. A contribuição desta pesquisa

A passagem da sociologia dos cursos normal e secundário para a academia constituiu um processo que em nossa sociedade se deu nos dois períodos de regime autoritário que a sociedade brasileira conheceu: primeiro, durante o Estado Novo e, depois, pelas mãos do golpe militar de 64 – o que deixou marcas no modo como compreendemos as ciências sociais e seu lugar na sociedade e que os livros didáticos expressam de modo singular. De modo esquemático, observamos que na década de 1930 o início do processo da institucionalização *strictu sensu* se deu via criação de universidades e cursos de graduação. A partir de 1960, a institucionalização ocorreu via criação dos programas de pós-graduação. O início da institucionalização, no entanto, conheceu uma fase anterior, pela sua inserção da disciplina no secundário e pela produção dos seus primeiros manuais, como demonstrou Meucci (2000). Se eles representam uma sistematização do pensamento sociológico, não há razão para não considerarmos parte da institucionalização do campo.

A dissertação de Simone Meucci (2000), como vimos, analisa esses manuais do primeiro desses períodos, após a década de 1930 e durante o Estado Novo, a partir de 1937, contextualizando-os historicamente e de acordo com as filiações teóricas e políticas de seus autores. Caberia ainda uma investigação comparada sobre os manuais de ambos os períodos. No entanto, importa-nos, nesta dissertação, e para o que é o objetivo deste trabalho, analisar os manuais do segundo período, pós-golpe militar de 1964, mais especificamente, os manuais produzidos na fase de re-introdução da sociologia como disciplina do secundário, a partir da década de 1980.

O efeito da institucionalização das ciências sociais sobre o que se vem fazendo no ensino de sociologia no ensino médio é algo que também deveria ser melhor considerado. Isto porque normalmente se atribui às ideologias de Estado a inclusão ou retirada da disciplina dos currículos escolares, mas não se reflete seriamente sobre a resistência interna ao campo em relação a esse segmento de ensino²⁰.

A “redescoberta” do ensino médio a partir dos anos 80, então, não foi conduzida pela academia, mas, sim, pelas associações profissionais e sindicais; e isso por meio de um discurso corporativista que já mereceu a crítica de Florestan Fernandes no passado. Segundo ele,

²⁰ Entre os raros estudos que, ao menos, mencionam o problema está o livro de Manuel Palácios da Cunha e Mello, *Quem explica o Brasil*, 1999.

“Os interesses profissionais alimentam a presunção de que seria praticamente importante e desejável a introdução da sociologia no currículo da escola secundária brasileira. Admite-se que as oportunidades docentes concedidas aos licenciados em ciências sociais são demasiado restritas. A ampliação do sistema de matérias do ensino secundário permitiria garantir uma absorção regular ou permanente dos licenciados nesse setor (...). Tais interesses são naturalmente legítimos. Nas condições brasileiras, é quase impossível estimular a o progresso das pesquisas sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real de mão-de-obra especializada. Contudo, a questão nem mereceria ser discutida se somente pudesse ser encarada à luz dos interesses profissionais dos sociólogos, por mais nobres e louváveis que fossem os seus fundamentos ou os efeitos que deles poderiam advir” (Fernandes, 1954, p. 89).

Neste sentido é que podemos falar de uma certa descontinuidade e, ao mesmo tempo, de uma continuidade no que se refere às ciências sociais no ensino médio. Descontinuidade porque, como se pode ver, o debate sobre a inserção da sociologia no ensino médio, em comparação com o anterior, está significativamente empobrecido no que diz respeito às questões sobre *ensino de sociologia no ensino médio*, justamente porque preso a uma lógica corporativista e quase totalmente indiferente à contribuição dos sociólogos e intelectuais das primeiras décadas do século passado. Predomina o interesse na ampliação do mercado de trabalho sem, no entanto, um esforço de pesquisa para o desenvolvimento *do ensino da disciplina*.

Continuidade porque, como antes, a disciplina re-aparece hoje com uma aura missionária, civilizadora ou, se quiserem, libertadora. A esse respeito, pode-se observar, por exemplo, a idéia de “construção da consciência crítica” como função principal da disciplina, exposta em muitos manuais, planos de curso, textos de produção científica ou mesmo em falas de professores, como demonstra Bispo (2003) ou de alunos (Villas Bôas, 1998; Rêses, 2004).

A contribuição desta dissertação, para o conjunto do conhecimento acumulado sobre o tema, será o de empreender uma análise dos manuais didáticos disponíveis atualmente e efetivamente utilizados no ensino médio, a partir da mesma ordem de preocupações e questionamentos que permearam os trabalhos sistematizados nos itens anteriores. A presente pesquisa tem a finalidade de expor, de modo interpretativo, a sociologia que se pretende ensinar no ensino médio a partir do que se pode depreender de seus manuais, que serão analisados no próximo capítulo, tanto para compreendermos “que sociologia” se

propõe nesses manuais, isto é, qual o seu conteúdo efetivo, quanto para entendermos as representações acerca da disciplina, especialmente a partir de uma discussão que perpassa o problema didático, a estrutura dos livros, a lógica que “costura” o texto e o uso que se faz dos conceitos, categorias, escolas e teorias. O pressuposto é que o modo como a disciplina é apresentada ao aluno pode nos revelar a compreensão dos autores dos manuais a respeito do que seja a sociologia e, especialmente, de seu significado no ensino médio, isto é, sua possível contribuição. Questões como “cidadania”, “ciência” e “civismo”, presentes nos primeiros manuais de sociologia, nas elaborações de Florestan Fernandes e Costa Pinto e nas representações de professores e alunos da disciplina do período atual serão verificadas nos manuais de sociologia produzidos a partir da década de 1980. Entende-se que a proposta é original, e somará aos esforços até o momento empreendidos sobre o tema.

Capítulo III

Os manuais didáticos de sociologia para o ensino médio

Neste capítulo serão apresentados os manuais didáticos objetos desta pesquisa e, ao final, a sistematização da análise das obras. Os manuais serão apresentados separadamente, devido a necessidade de uma descrição interpretativa mais discreta. Cada seção do capítulo, portanto, será dedicada a cada um dos quatro manuais, descritos conforme a ordem e a estrutura dos mesmos.

Os manuais a serem descritos, segundo a ordem, são: *Iniciação à Sociologia*, de Nelson Dacio Tomazi (São Paulo: Atual Editora, 1999, 250 páginas), *Curso de Sociologia e Política*, de Benjamin Marcos Lago (Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 2002, 222 páginas), *Sociologia*, de Paulo Meksenas (São Paulo: Editora Cortez, 1999, 2ª edição, 150 páginas) e *Introdução à Sociologia*, de Pérsio Santos de Oliveira (São Paulo: Editora Ática, 2000, 20ª edição, 256 páginas, mais 32 pg do manual do professor, que integra o manual).

As últimas duas seções se dedicam a sistematizar a análise e produzir uma interpretação sobre manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil, por meio da observação de suas aproximações e diferenças.

3.1. Uma *Iniciação à Sociologia* como um campo multidisciplinar, científico e crítico

O manual organizado pelo professor Nelson Tomazi (1999, p. 1) inicia-se com a afirmação da cientificidade da disciplina:

“A sociologia, no contexto do conhecimento científico, surge como um corpo de idéias que se preocupavam muito com o que a sociedade moderna destruiu e gerou no seu processo de constituição e consolidação. A sociologia propriamente dita é fruto da Revolução Industrial, e nesse sentido é chamada de ‘ciência da crise’ – crise que essa revolução gerou em toda a sociedade européia”

A tônica do manual é dada, já de saída, pelo recurso à cientificidade da sociologia, para o que convergem, aliás, todos os manuais analisados nesta dissertação. Esse recurso pretende trazer o leitor para um campo de discussões em que se espera realizar um contraponto com o “senso comum”. Isto significa a promoção do debate por um novo registro, o da ciência. Para um manual que apresentará um conjunto de discussões a respeito da sociedade – em que valores sempre estarão presentes – e a partir do discurso de um campo disciplinar polissêmico, afirmar o caráter científico da disciplina torna-se atitude bastante coerente. Ao mesmo tempo a disciplina é uma ciência datada e contextualizada, como “ciência da crise”, pelo período de construção da modernidade.

Essa cientificidade foi construída ao longo da história. É assim que

“a sociologia como a ‘ciência da sociedade’ não surgiu de repente nem resultou das idéias de um único autor; ela é fruto de toda uma forma de conhecer e de pensar a natureza e a sociedade, que se desenvolveu a partir do século XV, quando ocorreram transformações significativas que desagregaram a sociedade feudal, dando origem à sociedade capitalista” (Tomazi, 1999, p. 1)

Nesse sentido, a ciência social – especialmente a sociologia – é apresentada como uma disciplina contextualizada, cujas condições de possibilidade, projeto científico e conhecimento acumulado ganham sentido dentro do quadro produzido pela modernidade. Num procedimento típico da ciência positiva, inicia-se definindo o objeto de estudo, delimitando seu escopo e descrevendo-lhe as manifestações empíricas; daí a necessidade em se afirmar que “o *objeto* da sociologia como ciência, ou seja, aquilo que a sociologia estuda, constitui-se historicamente como o conjunto de relacionamentos que os homens estabelecem entre si na vida em sociedade” (Tomazi, 1999, p. 16). (grifos meus)

É nessa direção que o manual aponta, ao enumerar, ainda na “Introdução”, as origens da nova ciência: a racionalização e secularização do conhecimento – a partir do Renascimento e, em especial, com o Iluminismo; as demandas geradas no interior da sociedade capitalista, que exigiam uma “ciência da sociedade” ou uma “física social” capacitada a “resolver os problemas da sociedade”, fornecendo os instrumentos para a “reforma prática das instituições” – demandas com as quais o manual relaciona a elaboração da filosofia positiva de Augusto Comte; a tradição socialista, especialmente sua vertente crítica, a partir das obras de Marx e Engels; e, finalmente, a emergência de uma “sociologia acadêmica”, que, enquanto “sociologia propriamente dita, origina-se do pensamento de alguns pensadores que procuraram discutir a sociedade de seu tempo, e isso ocorreu na França e na Alemanha, principalmente” (Tomazi, 1999, p. 16) – para a qual cita como representantes fundamentais, Émile Dürkheim e Max Weber.

Há no manual organizado por Nelson Tomazi a mesma perspectiva orientadora de programas de graduação em ciências sociais, o senso bastante claro das divisões internas ao campo científico, o consenso em torno da identidade e relevância dos “pais fundadores” da sociologia – Marx, Dürkheim e Weber – e uma narrativa histórica sobre os principais autores e os conceitos que articularam na elaboração disciplinar.

Se observarmos o índice do manual em questão (ver Quadro 1), podemos concluir pela tentativa de contemplação das três áreas constituintes do campo das ciências sociais – antropologia, ciência política e sociologia, apesar de discreta predominância dessa última. Sobressai da leitura do manual uma característica própria do campo, o entrelaçamento de suas divisões disciplinares e o imbricamento entre conceitos e história intelectual da disciplina, algo presente também na formação dos cientistas sociais, seja em nível de graduação, seja em nível de pós-graduação.

QUADRO 1**Índice de *Iniciação à Sociologia*, organizado por Nelson Dacio Tomazi**

Introdução ao curso de Sociologia	O público e o privado
As grandes transformações no Ocidente	O Estado liberal
O século XVIII e as transformações políticas e econômicas	A mão invisível
A consolidação do capitalismo e a “ciência da sociedade”	O Estado liberal-democrático
A tradição socialista	O Estado do Bem-Estar Social
A sociologia acadêmica	As novas atribuições do Estado
A sociologia no Brasil	A redistribuição de renda
Unidade I – Indivíduo e sociedade	Capítulo 10 – A política no socialismo real
Introdução	A revolução socialista em um país atrasado
Capítulo 1 – Sociologia e sociedade	A planificação socialista
A sociologia e o cotidiano	Capítulo 11 – Aspecto do Estado no Brasil
A relação indivíduo-sociedade	Pela centralização da política
Dürkheim e os fatos sociais	As raízes da centralização política no Brasil
Weber e a ação social	A crítica histórica da centralização política
Marx e as classes sociais	Sugestões de leitura
Capítulo 2 – História e sociedade	Unidade V – Cultura e ideologia
Biografia e história	Introdução
As questões sociais	Capítulo 12 – Os conceitos de cultura e ideologia
O papel dos indivíduos na história	Cultura: um conceito com várias definições
Sugestões de leitura	A cultura como conceito antropológico
Unidade II – Trabalho e sociedade	Ideologia: um conceito complexo
Capítulo 3 – O trabalho nas diferentes sociedades	Ideologia e classe social. Classe dominante, idéias dominantes
O “trabalho” nas sociedades tribais	Cultura e ideologia
O trabalho na sociedade greco-romana	Capítulo 13 – Cultura popular <i>versus</i> cultura erudita
O trabalho na sociedade feudal	Cultura erudita e cultura popular: o que são e quem

<p>Capítulo 4 – O trabalho na sociedade capitalista</p> <p>Como o trabalho se transforma em mercadoria</p> <p>Mudança na concepção de trabalho</p> <p>Trabalho e capital: uma relação conflituosa</p> <p>Capítulo 5 – A questão do trabalho no Brasil</p> <p>O trabalho e os indígenas no Brasil</p> <p>O trabalho escravo no Brasil</p> <p>A emergência e o desenvolvimento do trabalho livre no Brasil</p> <p>A situação dos trabalhadores no Brasil após 1930</p> <p>Sugestões de leitura</p> <p>Unidade III – As desigualdades sociais</p> <p>Introdução</p> <p>Capítulo 6 – As desigualdades entre os homens</p> <p>Interpretando as desigualdades</p> <p>Desigualdade: a pobreza como fracasso</p> <p>A desigualdade como produto das relações sociais</p> <p>Capítulo 7 – As formas de desigualdades</p> <p>As castas</p> <p>A sociedade de castas hindu</p> <p>As castas e a sociedade hindu</p> <p>Os estamentos</p> <p>Estamentos: reciprocidade e força</p> <p>A organização política na ordem estamental</p> <p>As classes sociais</p> <p>A produção das classes</p> <p>As classes sociais: uma relação antagônica</p>	<p>as produz?</p> <p>Um pouco de história: como os intelectuais descobriram o povo</p> <p>Cultura popular ou folclore? Tradição ou transformação?</p> <p>Cultura popular e cultura erudita no Brasil</p> <p>Cultura nacional e os movimentos estéticos</p> <p>Cultura popular e cultura erudita: conflito e incorporação</p> <p>Capítulo 14 – A indústria cultural</p> <p>Cultura de massa ou indústria cultural</p> <p>Cultura de massa ou indústria cultural no Brasil</p> <p>O universo da propaganda</p> <p>Sugestões de leitura</p> <p>Unidade VI – Os movimentos sociais</p> <p>Introdução</p> <p>Capítulo 15 – O que é movimento social?</p> <p>Conflito e ação coletiva</p> <p>Mudança e conservação</p> <p>Elementos constitutivos dos movimentos sociais</p> <p>O projeto</p> <p>A ideologia</p> <p>A organização</p> <p>Capítulo 16 – O movimento operário e os “novos” movimentos sociais</p> <p>O movimento operário</p> <p>Idéias socialistas</p> <p>A visão marxista</p> <p>Os “novos” movimentos sociais</p>
---	---

<p>A luta de classes</p> <p>Capítulo 8 – As desigualdades sociais no Brasil</p> <p>Desenvolvimento e pobreza</p> <p>1964: aprofundado as desigualdades</p> <p>A pobreza absoluta</p> <p>A extrema desigualdade</p> <p>Sugestões de leitura</p> <p>Unidade IV – Política e sociedade: as formas do Estado</p> <p>Introdução</p> <p>Capítulo 9 – Estado Moderno</p> <p>O Estado absolutista</p>	<p>O surgimento de “novos” movimentos sociais</p> <p>Capítulo 17 – Os movimentos sociais no Brasil</p> <p>Do Brasil Colônia ao Brasil Império</p> <p>A participação popular na luta pela emancipação</p> <p>As idéias liberais e os interesses dominantes</p> <p>Os movimentos sociais na República e a cidadania</p> <p>O movimento operário e a luta por direitos</p> <p>Os movimentos sociais e a cidadania</p> <p>Sugestões de leitura</p>
--	--

Essa abordagem introdutória para o estudante de ensino médio, que privilegia uma história das idéias para a apresentação de um curso de sociologia, está presente em todos os manuais, como se pode observar em passagens que apresentam autores como Marx e Weber enfatizando a importância de fatos históricos para a compreensão de suas idéias – como “os interesses da classe trabalhadora”, “o acordo entre a burguesia industrial e os grandes proprietários de terra” no século XIX ou “a guerra de 1914-1918” (Tomazi, 1999, p. 8).

O livro se divide em cinco unidades: “Indivíduo e Sociedade”, “Trabalho e Sociedade”, “As desigualdades sociais”, “Política e Sociedade: as formas do Estado”, “Cultura e Ideologia” e “Os movimentos sociais”. Os títulos das unidades dos livros já denotam uma delimitação para a disciplina que tenta abarcar as três áreas do campo das ciências sociais, mas que, por outro lado, enfatizam uma “sociologia política” ao inserirem a política como problema central em todas as discussões teóricas.

Na Unidade I – “Indivíduo e Sociedade” – se coloca como fundamental o papel do indivíduo como transformador da realidade. Para isso, o manual adverte sobre as potencialidades e possibilidades de ação individual para a transformação da sociedade.

O estudo da sociedade é apresentado por conceitos considerados fundamentais dos três “autores clássicos”, Marx, Dürkheim e Weber. Sendo o objeto da sociologia a explicação da sociedade, o fato social é um conceito estreitamente articulado a opções metodológicas. Assim, o manual apresenta o “fato social”, fazendo referência ao conceito de Dürkheim; sobre “ação

social”, o manual recorre ao clássico exemplo dos ciclistas e à tipologia weberiana; quanto às classes sociais, o manual recorre ao pensamento de Marx: “o conceito de classe em Marx estabelece um grupo de indivíduos que ocupam uma mesma posição nas relações de produção, em determinada sociedade” (Tomazi, 1999, p. 22-23).

A tônica, em geral, é dada pela tentativa constante de justificar a possibilidade de atuação do indivíduo no meio em que está inserido, sua intervenção para a transformação social, já que “a história de uma sociedade é feita por todos os que nela vivem e atuam” (Tomazi, 1999, p. 33).

Articula-se no texto uma tentativa de demonstração das condições de possibilidade de ação consciente por parte dos indivíduos com o caráter de cientificidade que se pretende fornecer à sociologia. Nesse sentido, a sociologia aparece como um conhecimento diferenciado justamente porque explica a realidade social – e o comportamento humano –, para além do senso comum, sem, no entanto, negar o papel de agente da história que caberia aos indivíduos. Isso porque a sociologia (Tomazi, 1999, p. 15).

“volta-se o tempo todo para os problemas que o homem enfrenta no dia-a-dia de sua vida em sociedade. Todos os homens possuem conhecimentos práticos de como agir, como participar de instituições, de grupos, etc. Assim, todos possuem um certo *senso comum* acerca da sociedade – ou seja, uma série de conhecimentos adquiridos na prática de como agir em situações coletivas. Nesse sentido a sociologia está próxima de nossos problemas diários. Mas, por outro lado, a sociologia não se limita a repetir os ensinamentos do senso comum. Ela pretende ser um conhecimento científico sobre a realidade social e, enquanto tal, visa estabelecer teorias, bem como confrontá-las com a realidade”.

Há uma tensão, inerente à própria ciência social, entre a afirmação da disciplina que, enquanto científica, tenta estabelecer “causas” para os fenômenos estudados, e o reconhecimento da possibilidade da intervenção dos indivíduos na realidade social. Uma tensão que o texto do manual não resolve claramente e que está relacionada à necessidade de justificar o *status* científico da disciplina, ao mesmo tempo em que se a apresenta capaz de promover a cidadania pelo desenvolvimento da consciência crítica do educando. Procedimento que atende ao objetivo de desenvolver a capacidade crítica e interventora dos alunos, tal como é pensada a disciplina para o ensino médio por esse manual. Ao lermos passagens como: “os homens possuem certas potencialidades passíveis de se desenvolverem num sentido ou noutro, podendo revelar tal ou qual tendência, o que depende das circunstâncias dos acontecimentos que cercam a biografia de cada indivíduo e também da forma como eles reagem ao que se lhes apresenta em seu cotidiano, levando-se em conta as normas, os valores e as exigências de cada sociedade” ou “os homens são condicionados socialmente, mas em contrapartida, não são

apenas instrumentos de forças superiores. Os homens agem sempre com algum grau de consciência, baseados nos mais diversos interesses (...) Essa diferença de atuação tem como fundamento não só as diferenças físicas e psíquicas de cada indivíduo, mas também a inserção de cada um em grupos e classes que constituem a sociedade”, percebe-se claramente a forma como está articulada a tensão referida.

Ao mesmo tempo, afirma-se o caráter polissêmico das ciências sociais, desde suas origens, já que “o pensamento de Saint-Simon (1760-1830), de G. W. E. Hegel (1770-1830) e de David Ricardo (1772-1823), entre outros, será o elo para que Auguste Comte (1798-1857) e Karl Marx (1818-1883) desenvolvam suas reflexões sobre a sociedade de maneiras radicalmente divergentes” (Tomazi, 1999, p. 4).

Na Unidade II de *Introdução à Sociologia* é o trabalho, dentro de um quadro de interpretação marxista, que surge como tema articulador. Todo o texto da unidade revela uma aproximação com o que normalmente se estuda na disciplina história, durante o ensino médio. O contraponto, nesse sentido, com o feudalismo e as longas descrições sobre como se estruturava a sociedade feudal são justificáveis pelas relações históricas estabelecidas, já que o objetivo é levar ao aluno uma visão histórica do trabalho.

Daí que se pode observar uma lógica de construção do texto. São marcantes as constantes e inúmeras referências a Marx e Engels, os adjetivos para a caracterização das sociedades capitalistas, as narrativas históricas, de caráter evolucionista e linear, onde prevalece o esquema marxista, em vulgata.

Nessa mesma unidade lê-se sobre o trabalho em diversas sociedades segundo o esquema da sucessão dos modos de produção, ainda que, neste item, o autor tenha tido o cuidado de não se referir constantemente a Marx – talvez para não ser acusado de “reducionista” –, o que pode ser facilmente identificado pela própria organização dos subtítulos do capítulo. Ou seja, indo da sociedade “primitiva” para a capitalista, o manual passa pelas sociedades/ civilizações greco-romanas e feudal. Após isso, inicia-se um capítulo sobre o trabalho no Brasil, em que se faz uma correlação entre o trabalho na sociedade primitiva e o trabalho indígena no Brasil; o trabalho escravo no Brasil e o trabalho nas sociedades greco-romana e feudal; o trabalho livre no Brasil e o trabalho na sociedade capitalista.

O modo como é refletida a categoria trabalho no manual organizado pelo professor Tomazi é paradigmática. São feitos três questionamentos sobre o trabalho: a) a necessidade do trabalho, a partir das idéias de acumulação e produção de excedente; b) a liberdade para a realização do trabalho, a partir das idéias de alienação e mercantilização do trabalho humano; c) a exploração do trabalho a partir da idéia de classe social dominante. O que orienta teoricamente o texto, com relativa predominância, portanto, é a matriz teórica marxista, mas há a mobilização de autores diversos conforme a argumentação que está sendo construída, como, por exemplo, quando da comparação entre o trabalho nas sociedades tribais e no moderno

capitalismo; o autor cita o pensamento do antropólogo francês Pierre Clastres acerca do “sentido de unidade existente no cotidiano das comunidades tribais” (Tomazi, 1999, p. 42), para o qual quando aquilo que chamamos de “econômico” se torna uma área definida e autônoma, então é sinal de que essas sociedades tornaram-se divididas entre dominantes e dominados.

É natural que se introduzam outras perspectivas teóricas na apresentação da disciplina. Não somente porque se trata de um manual – o que já justificaria a necessidade de ampla abordagem de um campo multidisciplinar –, mas porque a própria ciência social é compreendida como tecida por abordagens conflitantes, como vimos. Daí que encontramos passagens como a seguinte: “Existe, entretanto, outro pensador, Emile Dürkheim, que analisa as relações de trabalho na sociedade capitalista de forma diferente. (...) [O autor] procura demonstrar que a crescente segmentação do trabalho, resultante da produção industrial moderna, trazia consigo uma forma superior de solidariedade, e não o conflito” (Tomazi, 1999, p. 58).

Essa referência a Dürkheim, ao discutir sua contribuição para o estudo do trabalho na sociedade capitalista, recorre aos conceitos de solidariedade mecânica e orgânica, porém sem fazer quase nenhuma relação ao que está sendo analisado – o trabalho nas sociedades capitalistas –, e demonstra como conceitos sociológicos são mobilizados no manual. O texto afirma, ainda, que segundo Dürkheim a sociedade industrial moderna, fundamenta-se numa forma superior de solidariedade e não de conflito (Tomazi, 1999, p. 58). Ora, nem o texto é muito esclarecedor para um aluno de ensino médio – até porque não há tratamento anterior sobre os conceitos de solidariedade em Dürkheim –, nem fica claro qual a relação, afinal, entre o conceito e o fenômeno em questão. Se considerarmos o longo parágrafo dedicado à explicação conceitual, seguido de um “exemplo ilustrativo”, é lícito perguntar sobre a percepção de relevância por parte dos alunos do ensino médio a respeito dessa passagem.

O “exemplo ilustrativo”, no caso, tem por único objetivo esclarecer os conceitos de solidariedade mecânica e orgânica porém não ajudam a realização de nenhuma conexão entre a contribuição de Dürkheim e a compreensão do assunto da Unidade II, de *Iniciação à Sociologia*: o trabalho e a sociedade capitalista. Apesar da longa citação, observe-se que o exemplo fornecido é a explicação dos conceitos apresentados, razão pela qual a transcrevo:

“Um exemplo poderá esclarecer melhor esses dois conceitos. Em uma determinada cidade, num bairro, a comunidade resolve construir uma cancha de esportes para o lazer dos filhos. Esse grupo de pessoas pode ser dividido em pequenos grupos para o melhor desenvolvimento do trabalho. Essa divisão poderá se basear tanto na amizade que umas têm pelas outras quanto nos laços de vizinhança. Essa seria uma forma de solidariedade mecânica, pois se baseia na identificação pela amizade e pelo conhecimento. A outra opção é que esse mesmo grupo se divida por atividades e habilidades. Desse modo,

podem até mesmo eleger um coordenador geral, reunir no mesmo grupo os que conhecem carpintaria, os que sabem fazer a massa de cimento, os que sabem fazer os buracos para as fundações e os que vão carregar areia, tijolos, pedras; enfim, se dividirão em grupos por atividades, de tal forma que todos possam participar naquilo que mais sabem e podem fazer. Essa alternativa, que torna as pessoas dependentes umas das outras, devido às funções que exercem, é a solidariedade orgânica. Assim, para Dürkheim, a divisão do trabalho na sociedade moderna gera solidariedade orgânica” (Tomazi, 1999, p. 58-59).

No entanto, a questão mais importante, nesse caso, é o tratamento dispensado a uma possível contribuição durkheimiana, já que todo o capítulo, que discute a relação antagônica entre capital e trabalho nas sociedades capitalistas, segue uma lógica estritamente marxista. Os conceitos de solidariedade mecânica e orgânica aparecem quase como uma concessão a Dürkheim, sem nenhum significado maior.

Marx é citado no parágrafo anterior como o autor da existência de um conflito de classe entre trabalhadores e capitalistas, “elemento este que é inerente à sociedade burguesa” (Tomazi, 1999, p. 57). Porém, não há nenhum desenvolvimento da possível oposição entre os dois autores, ou entre as duas teorias, além da mera *menção* de uma oposição. A explicação conceitual não alcança todas as implicações de uma relação que se poderia estabelecer entre as idéias apresentadas.

A situação fica mais evidente quando, após um parágrafo em que se menciona como “instituições e normas integradoras” permitiriam que a solidariedade que emerge da divisão do trabalho contribuísse para a resolução dos conflitos (Tomazi, 1999, p. 59), volta-se à exposição segundo o esquema marxista e a explicitação dos conflitos. Esse não é um exemplo único, o que nos leva a refletir sobre a enorme simplificação das ciências sociais na organização de programas de ensino de sociologia para o ensino médio.

Ainda na mesma obra, na Unidade III, se discute o problema da desigualdade social, onde são apresentadas tabelas com dados estatísticos a respeito da estratificação social no Brasil num tom denunciador da “pobreza” com o intuito de “esclarecer as bases sociais sobre as quais se assentaram e se assentam as desigualdades no decorrer do tempo” (Tomazi, 1999, p. 84). Mais uma vez encontramos capítulos de forte ênfase histórica, pois o texto esclarece que “a recuperação histórica das origens e das diversas interpretações das desigualdades fornece elementos para o entendimento das distintas sociedades e das formas de desigualdade que lhe são equivalentes” (Tomazi, 1999, p. 84).

Os capítulos da Unidade III seguem um esquema também bastante conhecido: partem de uma análise dos “novos princípios políticos e jurídicos, a partir do século XVI” num contexto de “ascensão da sociedade capitalista” (Tomazi, 1999, p. 86). É nesse sentido que o

manual apresenta as idéias de Hobbes, Locke e Rousseau para a introdução do debate sobre desigualdade, especialmente no que diz respeito às suas justificativas liberais. Esse procedimento torna-se bastante inteligível se considerarmos o questionamento do liberalismo político e econômico feito mais adiante, pelo confronto com a crítica de Marx (Tomazi, 1999, p. 91-93).

O capítulo sete, que discorre sobre castas e estamentos, introduz o estudo a partir da análise de Weber sobre as castas, com informações sobre a China dos mandarins, mas também sobre o Egito e a Grécia na Antiguidade – especialmente no que diz respeito à propriedade que, segundo o manual organizado por Tomazi, “ou era comunal (coletiva) ou do estado, e este último tinha, por sua vez, um caráter burocratizado, sendo a função dos funcionários públicos a de fiscalizar e organizar as diversas atividades profissionais” (Tomazi, 1999, p. 97). A intenção, como se pode depreender da análise do conjunto da unidade, é a de colocar no centro do problema da desigualdade, a questão da propriedade. Somente após essa discussão é que o manual introduz a idéia de castas a partir de uma descrição da sociedade hindu (Tomazi, 1999, p. 98-100). O manual não usa, como referência, a obra bastante conhecida, ainda que tenha provocado tantas polêmicas, de Louis Dumont (1997). Sua referência é o livro *Casta, classe e ocupação*, de G. S. Ghuyre (sem citação de referências).

O estudo sobre estamentos volta-se, principalmente, para o mundo medieval e também centra-se na questão da propriedade. A apresentação dos conceitos de casta e estamento está presente somente com o intuito de tornar mais inteligível a idéia de classe, pelo que ela não é, como justificações teóricas que têm o efeito de produzir no aluno o sentimento de estar diante da realidade.

Classe social, no manual em questão, é definida ainda de acordo com o esquema teórico que fundamenta a unidade do livro, ou seja, referida a uma situação de classe, já que “o conceito de *classe* em Marx estabelece um grupo de indivíduos que ocupam uma mesma posição nas relações de produção, em determinada sociedade” (Tomazi, 1999, p. 23, grifo do autor).

A narrativa é bem conhecida, “o operário é expropriado, uma vez que produz riqueza para o capitalista, e, como mostra Karl Marx, no livro *Trabalho assalariado e capital*, a única coisa que produz para si é o salário” (Tomazi, 1999, p. 105). A expropriação se dá tanto no plano econômico quanto no intelectual e leva progressivamente à contradição de interesses de classe, constituindo-se uma relação antagônica nas sociedades burguesas (Tomazi, 1999, p. 105-108).

O capítulo final da unidade apresenta um quadro sobre a pobreza absoluta nas diversas regiões do Brasil (PNAD/ IBGE, 1988), com muitos dados sobre pobreza e estratificação de fins da década de 1990 (alguns de 1976 e 1988), passando pela análise do período do regime militar de 1964. A partir de um discurso menos conceitual que os anteriores, porém num tom

mais denunciata, o texto ganha, desse ponto em diante, adjetivações com alta carga valorativa e diversos conceitos não são mobilizados para a análise dos dados apresentados. A despeito da “extrema desigualdade”, como vemos num subtítulo do capítulo 8, não encontramos uma só vez a expressão “classe social”, mas expressões e palavras como “miserabilidade”, “pobreza” “exclusão socioeconômica”, “tobogã de perdas salariais” e “milhões de famintos”. Já a expressão “setores sociais” pode ser lida uma vez (Tomazi, 1999, p. 115). Ora, a questão aqui é o expressivo descompasso entre esse capítulo e os demais, predominantemente conceituais e históricos. Não há uma conexão teórica explícita entre eles, o que permite levantar a dúvida a respeito da sociologia que o manual pretende ensinar – dúvida que é justamente o objeto fundamental desta dissertação e que não será respondida somente pela análise dessa passagem, naturalmente. Mas o caso é que se pode afirmar, ao menos provisoriamente, que o manual apresenta como que “duas sociologias” para o aluno de ensino médio – e, vale ressaltar, que este é em geral um jovem de 14 ou 15 anos que nunca teve contato com a disciplina: a da teoria, dos conceitos, da análise histórica; e a que se refere aos “problemas sociais” da atualidade. Uma interessante situação, pois que também foi encontrada por Meucci (2000) nos primeiros manuais do século XX.

A Unidade IV apresenta ao aluno um estudo sobre o poder político e o Estado. Aliás, no manual em questão poder político e Estado dizem respeito a uma só temática, já que compreende “o Estado como o poder político organizado no interior da sociedade civil” (Tomazi, 1999, p. 124). Essa unidade está dividida em três capítulos – o capítulo 9 trata do “Estado moderno”, o capítulo 10 da “política no socialismo real” e o 11, “Aspectos do Estado no Brasil”. O objetivo é claro, pois “na vida moderna, o Estado exerce um controle quase total sobre a vida das pessoas” (Tomazi, 1999, p. 125).

A lógica que orienta a unidade encaminha o aluno para uma discussão histórica, porém, ao contrário das duas unidades anteriores, a história aqui tem início na constituição da modernidade, “resultado de um longo processo histórico que começa com a crise da sociedade feudal, a partir do século XIV, na Europa ocidental” (Tomazi, 1999, p. 125). O texto apresenta o Estado Absolutista (quando discute a centralização política e administrativa e a separação entre público e privado), o Estado Liberal (em que discute a teoria da “mão invisível do mercado” e apresenta as primeiras conquistas democráticas) e o Estado do Bem Estar Social (em que descreve a emergência do movimento operário). O esquema é bem conhecido e dispensa detalhes. Entretanto, vale ressaltar que a perspectiva histórica linear do texto, não deixa de apontar os limites das conquistas políticas no contexto de todos os tipos de estado liberal, pois “a história do Estado Liberal e democrático sempre foi cheia de contradições” (Tomazi, 1999, p. 136), como no caso da intervenção real no mundo econômico, a despeito da noção de um estado mínimo, a própria existência da propriedade privada e a pretensa universalidade do direito.

Sobre o socialismo, o estudo gira em torno de três questões fundamentais na estruturação do texto: o autoritarismo burguês; os principais momentos da Revolução russa de 1917 e algumas características do Estado Socialista; e “os descaminhos do socialismo” (Tomazi, 1999, p. 148). Sobre o Estado no Brasil, o manual mobiliza alguns autores como Oliveira Viana, Raimundo Faoro e Otávio Ianni. A idéia basicamente é apresentar uma tradição política centralizadora e autoritária como parte de nossa história e da construção do Brasil moderno.

A Unidade V é a parte do curso dedicada à antropologia, como seu título deixa entrever: “Cultura e ideologia”. Basicamente, apresenta os conceitos de cultura e ideologia; a relação entre os conceitos “cultura” e “ideologia”, incluindo sua relação com o conceito de classe social; cultura popular *versus* cultura erudita, incluindo noções de “cultura nacional” e “folclore”; indústria cultural e cultura de massa. É uma das partes mais conceituais do livro. Justamente a que, talvez, poderíamos esperar estar mais atenta à dimensão empírica, à apresentação da diversidade humana e exemplos da alteridade; no entanto, tem início com o sugestivo subtítulo “cultura: um conceito com várias definições” (Tomazi, 1999, p. 163, grifo meu). Todo o capítulo está estruturado em torno do debate sobre o *conceito* de cultura e o *conceito* de ideologia, incluindo sua confrontação. Entre os autores mobilizados no capítulo que abre a unidade encontramos Marshall Sahlins, Marcel Mauss, Claude Lévi-Strauss, Raymond Williams, Edward Tylor, Marx, Engels, Gramsci, Gilberto Velho, Eduardo Viveiros de Castro, Marilena Chauí e Eunice Durham.

Após uma discussão terminológica, o capítulo sugere que o conceito de cultura está relacionado à compreensão “do contexto do outro”, a partir da compreensão da integração de todos os aspectos de sua prática social, já que “a antropologia não separa realidade social e universo simbólico” ou “a ação e significação” (Tomazi, 1999, p. 167). Por fim, no que diz respeito à noção de cultura, levanta o problema da possibilidade do instrumental antropológico permitir o debate sobre uma cultura dominante nas sociedades complexas. A questão do poder explicativo do conceito de cultura, especialmente no diz que respeito à política é preocupação central. É assim que o manual exprime a contribuição de Eunice Durham, que “preocupada em compreender e diferenciar os dois conceitos, afirma que é preciso politizar a cultura” (Tomazi, 1999, p. 175).

Esse capítulo parte inicialmente da apresentação da idéia de ideologia e sua justificação “para compreender a sociedade capitalista a partir dessas três relações (separação, determinação e inversão) estabelecidas por Marx e Engels” (Tomazi, 1999, p. 171) e nos fala de uma visão sobre a ideologia bem delimitada, a produzida por Karl Marx. Após ele, naturalmente, muitas outras pessoas pesquisaram e refletiram sobre a questão, sendo especialmente citado o filósofo italiano, Antônio Gramsci, que procurou relativizar um pouco a concepção marxista,

compreendendo-a não como uma falsa consciência (que é concepção atribuída a Marx), mas como uma *visão de mundo*.

A estruturação dessa parte do capítulo é idêntica àquela sobre cultura: primeiro há uma definição e explicação do conceito para, após isso, apresentar seus limites explicativos e algumas respostas. Gramsci é mobilizado para fornecer um caráter de atualização ao debate sobre ideologia. Desse modo, existiriam diversas ideologias que concorreriam entre si na sociedade, “em oposição à ideologia dominante” ou “em luta com aquela” (Tomazi, 1999, p. 171-172). Após esse capítulo mais conceitual – por isso mesmo, possivelmente extenuante a um aluno de ensino médio –, a unidade passa em revista os debates sobre folclore, cultura popular, cultura erudita, cultura de massa, indústria cultural (para o qual a referência principal é a escola de Frankfurt) e, finalmente, propaganda. Aqui há um contraponto maior entre discussão conceitual – uma espécie de “história das idéias” – e observações críticas e reflexões a partir da literatura brasileira, do carnaval, novelas da Rede Globo e exemplos de propaganda em geral.

A última unidade é bastante curiosa, pois inicialmente possui um tom mais “jornalístico” em que são apresentados acontecimentos recentes da história brasileira, como a repressão ao movimento estudantil em 1968, o despejo e a desapropriação violenta de áreas urbanas “invadidas”, a constituinte de 1988, entre outros. Tratam-se especialmente as questões referentes à mudança e à conservação social. A despeito de ser menos conceitual, essa parte já permite de início uma conclusão, a qual é expressa em itálico: “movimento social: *trata-se da ação conjunta de homens, a partir de uma determinada visão de mundo, objetivando a mudança ou a conservação das relações sociais numa dada sociedade*” (Tomazi, 1999, p. 216).

A seguir, o texto se dedica basicamente à discussão sobre *como* organizar um movimento social, parte do capítulo que é dividida em três partes fundamentais: “o projeto”, “a ideologia” e “a organização”. Essa estruturação se apóia “no livro de Ilse Scherer-Warren, *Movimentos sociais, uma interpretação sociológica*, destacando os elementos que compõem o campo de análise” (Tomazi, 1999, p. 217).

Por fim, os dois últimos capítulos, de caráter histórico: o capítulo 16 sobre movimento social, tratando desde a emergência do movimento operário inglês, passando pelo socialismo utópico e pela visão marxista, indo aos “novos movimentos sociais”, como o ambientalismo, o feminismo e o movimento estudantil. Já o capítulo 17 trata dos movimentos sociais no Brasil: do Império, passando pela Colônia, a Era Vargas, o movimento pelas “Diretas Já” e chegando ao impeachment do presidente Collor e a atuação dos “caras-pintadas”.

3.2. O Curso de sociologia e política: teoria e política para compreensão das “injustiças sociais”

O que mais chama a atenção no livro didático “Curso de Sociologia e Política”, de Benjamim Lago (2002) é justamente a forte ênfase conceitual. Dos quatro livros estudados certamente é o mais teórico, voltado explicitamente para o ensino dos conceitos elencados em seu índice. Um aspecto dessa ênfase teórica pode ser observado pela quantidade de nomes mobilizados ao longo do texto. Naturalmente, nem todos com o mesmo peso, nem todos com o mesmo destaque. O quadro 2 relaciona os autores citados numa certa ordem de classificação: “precursores”, “fundadores”, “clássicos” são assim chamados por receberem essa designação no próprio texto. Há, por exemplo, um capítulo dedicado aos precursores (Capítulo, IV) e um para “os três grandes clássicos da sociologia” (Capítulo I, pp. 12-13), que inclui um item distinto para o positivismo, onde se comenta Comte. Os “fundadores” não são assim denominados pelo manual, mas lançam mão desse termo somente para designar o papel que o texto reserva aos indicados como clássicos, em conjunto com Comte. Para esses há um capítulo específico (Capítulo I, “As origens da sociologia”) que leva exatamente a essa interpretação sobre esses pensadores. Desse modo pretendo demonstrar tão somente como os “nomes” são mobilizados pelo livro didático, a hierarquia que se estabelece entre autores da área e a “função retórica” que podem realizar, para além de suas contribuições teóricas.

Essas categorias são auto-explicativas, portanto. Mas ainda há uma série de autores citados em notas de rodapé ou apenas mencionados, sem importância no contexto do conteúdo trabalhado pelo manual, ou apenas constante em livros sugeridos como leitura complementar, por exemplo. A esses podemos juntar todos os nomes – e são vários – que o manual mobiliza como “sociólogos contemporâneos”. Quanto aos autores brasileiros, ou têm um papel secundário, ou recebem pouca atenção, e em alguns capítulos apenas como, por exemplo, sobre o Estado brasileiro. Uma observação: não foram incluídos no quadro os autores que constam apenas em referências bibliográficas do manual, mas apenas os citados no próprio texto ou em notas de rodapé. Esse quadro, portanto, utiliza as denominações do próprio manual e não possui maior relevância a não ser no sentido de demonstrar a ênfase conceitual e a tentativa, por parte do autor do manual, de sistematização dos conhecimentos produzidos no campo das ciências sociais.

QUADRO 2 – autores mobilizados como no manual de Lago

Precusores

Platão, Aristóteles, Maquiavel, Thomas Morus, Thomas Hobbes, John Locke, Montesquieu, Diderot, D’Alembert, Voltaire, Adam Smith, Vico, Michelet, Augusto Comte, Spencer, Karl Marx.

Fundadores

Augusto Comte, Max Weber, Karl Marx, Émile Durkheim.

Clássicos

Max Weber, Karl Marx, Émile Durkheim.

Outros autores mobilizados pelo manual

Ralph Dahrendorf, Talcot Parsons, Robert Merton, Radcliffe-Brown, Paul Lazarsfeld, Huntington, Gino Germani, Claude Lévi-Strauss, Wright Mills, Sorokin, Marcel Mauss, Toynbee, Hawthorne, Engels, McLuhan, Gilberto Freyre, Lloyd Warner, Marina de Andrade Marconi, Bakunin, Gramsci, José Artur Rios, Rostow, Sombart, Fernando H. Cardoso, E. Faletto, Félix Guattari, Erwin Goffman.

O recurso constante aos autores, portanto, é um dos aspectos mais comuns do manual. Apesar de o autor avisar que evitou citações e referências ao mínimo necessário, traz nada menos que 45 nomes de autores ao longo do texto, em explicitações de alguma idéia creditada a um autor, em notas de rodapé ou simplesmente para dar a conhecer a origem de um ou outro conceito. Essa lista de autores pode ser tão variada que inclui Platão e Claude Lévi-Strauss, Bakunin e D'Alembert, Adam Smith ou Parsons, conforme se pode observar no Quadro 2.

Há uma justificativa de tal procedimento considerando-se que, apesar do livro basear-se no “programa inicial de *sociologia e política* do Colégio Pedro II”, ou seja, ter sido escrito originalmente para o ensino médio, também

“foi preparado objetivando vários tipos de públicos: iniciantes em sociologia, como alunos do 2º grau, logo após a inclusão dessa disciplina em seu currículo, alunos do 3º grau que jamais a estudaram antes, o público em geral e mesmo quem já tem conhecimentos na área, pois, esforçando-se em busca da clareza, tratamos de algumas questões bastante atuais e ainda pouco sistematizadas” (Lago, 2002, p. 9).

A finalidade não poderia ser melhor esclarecida:

“esperamos, mais ainda, que esse livro seja útil a todos os interessados por sociologia, sejam estudantes, profissionais ou público em geral. E no meio desse último, os desejosos de compreender o mundo onde vivem e os que sofrem com problemas e injustiças sociais são o objetivo maior dos sociólogos com sensibilidade para as condições de existência humana” (Lago, 2002, p. 10).

Interessante observar que, mesmo no manual em questão, há predominância do pensamento marxista. A frequência da citação da palavra “Marx”, a despeito de não se ter dado nenhum tratamento estatístico a esse estudo, é maior que qualquer outro nome de autor

lembrado ao longo do livro. Em quase todas as páginas pode-se ver alguma referência a Marx, sem contarmos a lógica que predomina na orientação das explicações, nas narrativas e conceituações do manual.

O livro se divide em 25 capítulos (ver Quadro 4), partindo da história da sociologia – seu conceito, objeto de estudo e contexto de surgimento –, passando pelos clássicos (Marx, Dürkheim e Weber) e pelas três áreas das ciências sociais – sociologia, política e antropologia – e indo até os debates atuais, sobre a globalização, por exemplo.

QUADRO 4	
Índice de Curso de Sociologia e Política, de Benjamim Marcos E. do Lago	
Capítulo I – Origens da sociologia	B) Minorias e etnias C) Relações raciais
A) O positivismo B) Os três grandes clássicos da sociologia	Capítulo XVI – Família, parentesco e casamento
Capítulo II – Conceito e objeto	A) Instituições domésticas B) Tipos de famílias C) Uniões sexuais
A) Definições B) Discussões sobre o objeto da sociologia	Capítulo XVII – Relações etárias
Capítulo III – Aplicações da sociologia	A) Influências sociais B) Diferenciações sociais C) Idade e liberdade
A) A profissão de sociólogo B) Utilidade para os estudantes em geral	Capítulo XVIII – Relações de gênero
Capítulo IV – Breve histórico da sociologia	A) Diferenças sexuais B) O patriarcado C) O padrão moderno
A) Precursores B) Teorias sociológicas	Capítulo XIX – A política e o Estado
Capítulo V – Breve análise das idéias sociais e a questão da ideologia	A) Introdução ao estudo da política B) Definição de política C) O Estado D) Eleições
A) Análise das idéias sociais B) A questão da ideologia	Capítulo XX – Sistemas políticos
Capítulo VI – Fato social e ação social	A) Introdução B) Anarquismo C) Ditadura D) Democracia E) Pseudodemocracia
A) Fato social B) Ação social	Capítulo XXI – Dinâmica política
Capítulo VII – Interação social e estrutura social	A) O Estado e a sociedade B) Partidos políticos C) Grupos de pressão e movimentos sociais
A) Interação social B) Função, sistema e estrutura social C) Interação versus estrutura	Capítulo XXII – Teorias do desenvolvimento
Capítulo VIII – Instituições sociais	
A) Definição B) Classificação	
Capítulo IX – O processo econômico	
A) Relações com a sociedade e conceitos	

<p>básicos</p> <p>B) Trabalho e renda</p> <p>C) Circulação e consumo</p> <p>Capítulo X – Sistemas socioeconômicos</p> <p>A) Modos de produção e formações sociais</p> <p>B) Sistemas socioeconômicos básicos</p> <p>C) Formas mistas de organização da produção</p> <p>Capítulo XI – A divisão do trabalho</p> <p>A) Divisão biológica do trabalho</p> <p>B) Divisão territorial do trabalho</p> <p>C) Divisão social do trabalho</p> <p>Capítulo XII – A desigualdade social</p> <p>A) Diferenciação e desigualdade</p> <p>B) Estrutura de classes e estratificação social</p> <p>C) Posições sociais, <i>status</i> e papéis</p> <p>Capítulo XIII – Mobilidade social</p> <p>A) Definição e processos</p> <p>B) Castas e estamentos</p> <p>C) Classes sociais</p> <p>Capítulo XIV – Cultura</p> <p>A) Definição e elementos</p> <p>B) Estrutura e dinâmica cultural</p> <p>C) Formas de cultura</p> <p>Capítulo XV – Relações étnicas</p> <p>A) Relações sociais entre as diferenças individuais</p>	<p>A) Introdução</p> <p>B) Teoria das etapas do crescimento econômico</p> <p>C) Teoria da modernização</p> <p>D) Teoria da dependência</p> <p>E) Algumas idéias recentes</p> <p>Capítulo XXIII – Indicadores do desenvolvimento</p> <p>A) Introdução</p> <p>B) Indicadores econômicos</p> <p>C) Indicadores sociais</p> <p>Capítulo XXIV – Pessoa e sociedade</p> <p>A) Relações entre o indivíduo e a sociedade</p> <p>B) Socialização</p> <p>C) Grupos sociais</p> <p>D) Comportamento social</p> <p>Capítulo XXV – Educação e escola</p> <p>A) Definição e finalidades da educação</p> <p>B) Instituições educacionais</p> <p>Apêndice: A globalização</p> <p>A) Cultural</p> <p>B) Econômica</p>
--	--

De forma distinta do manual organizado por Nelson Tomazi, num primeiro momento o manual de Benjamim Lago apresenta a sociologia como tendo um caráter mais humanista que propriamente científico. No entanto, o manual também recorre à imagem científica da sociologia para distingui-la do senso comum e conclui que “tem prevalecido a idéia de ser a sociologia uma ciência” (Lago, 2002, p. 10).

O manual esclarece ao aluno que “o termo sociologia foi inventado próximo à metade do século XIX, pelo filósofo francês Augusto Comte, formulador de um sistema filosófico chamado positivismo” (Lago, 2002, p. 11). Porém, logo se afirma a relevância dos clássicos: “além de Max Weber, outros grandes autores clássicos da sociologia foram o alemão Karl Marx e o francês Émile Dürkheim” (Lago, 2002, p. 12).

Enquanto ciência, a sociologia é compreendida como “ciência da sociedade” e é apresentada como relacionada a dois conjuntos de noções: “1) ação social, comportamento

social, interação social, grupos sociais; 2) fatos sociais, estrutura social, organização social, instituições sociais” (Lago, 2002, p. 16), sendo que

“Não se incluem nesses grupos as definições orientadas para um objeto amplo: sociedades, humanidade, sociedades humanas (consideradas nas suas várias amplitudes), formas de associação humana e estruturas que as enquadram, sistemas sociais (...) O primeiro grupo explica o social através das relações entre os homens. O segundo omite tais relações e se detém nos produtos das mesmas”.

Os conhecimentos ministrados pela disciplina teriam como objetivos, “tornar mais conseqüente e eficaz a sua [do aluno] participação nos esforços coletivos para a transformação da sociedade e o desenvolvimento socioeconômico do meio, e serão úteis à sua formação para a cidadania e ao seu desenvolvimento pessoal” (Lago, 2002, p. 20).

Como história da sociologia, o autor entende o pensamento social em geral, incluindo a filosofia social da Antiguidade Grega. O capítulo quarto apresenta uma história das idéias “sociológicas” mais relevantes chegando ao século XX. A estratégia do autor, ao longo de todo o livro, é a de sistematizar em definições conceituais e categorias – freqüentemente por quadros, esquemas e diagramas – as contribuições teóricas de várias escolas de ciência social. O livro deixa entrever a intenção e o esforço por uma sistematização do conhecimento sociológico, tentativas de se precisões terminológicas e definições do próprio autor do manual. Os trechos seguintes são paradigmáticos da estratégia expositiva do manual.

Numa passagem do capítulo 20, sobre sistemas políticos em que, após o autor passar em revista as diversas classificações possíveis para “sistemas políticos” (quanto à forma de governo, regime político, formas de organização político-administrativa, fonte de legitimidade, formas do Estado e política internacional), abre-se à reflexão sobre a relação dos sistemas políticos com a questão da desigualdade:

“Como a discussão sobre capitalismo e socialismo tornou-se mais complexa em nossos dias, vamos substituí-los pela distinção entre sistemas mais oligárquicos e mais igualitários e elaborar a esquemática tipologia a seguir, combinando sistemas socioeconômicos e sistemas políticos, considerando-se como um *continuum* conceitual (os países concretos situam-se em diferentes pontos nos quatro quadrantes).”

Sistemas políticos básicos	Sistemas socioeconômicos	
	(+) Oligárquicos	(+) Igualitários
Democracia	(Democracia relativa)	Democracia plena
Ditadura	Ditadura elitista	(Ditadura popular)

Obs.: colocamos entre parênteses os regimes intrinsecamente contraditórios.

Quadro 4. Cruzamento das tipologias relativas a sistemas políticos e a sistemas socioeconômicos.” (Lago, 2002, p. 155).

Ou, na seguinte passagem do capítulo quatro:

“Podemos periodizar a história das teorias sociológicas com base no gráfico a seguir:

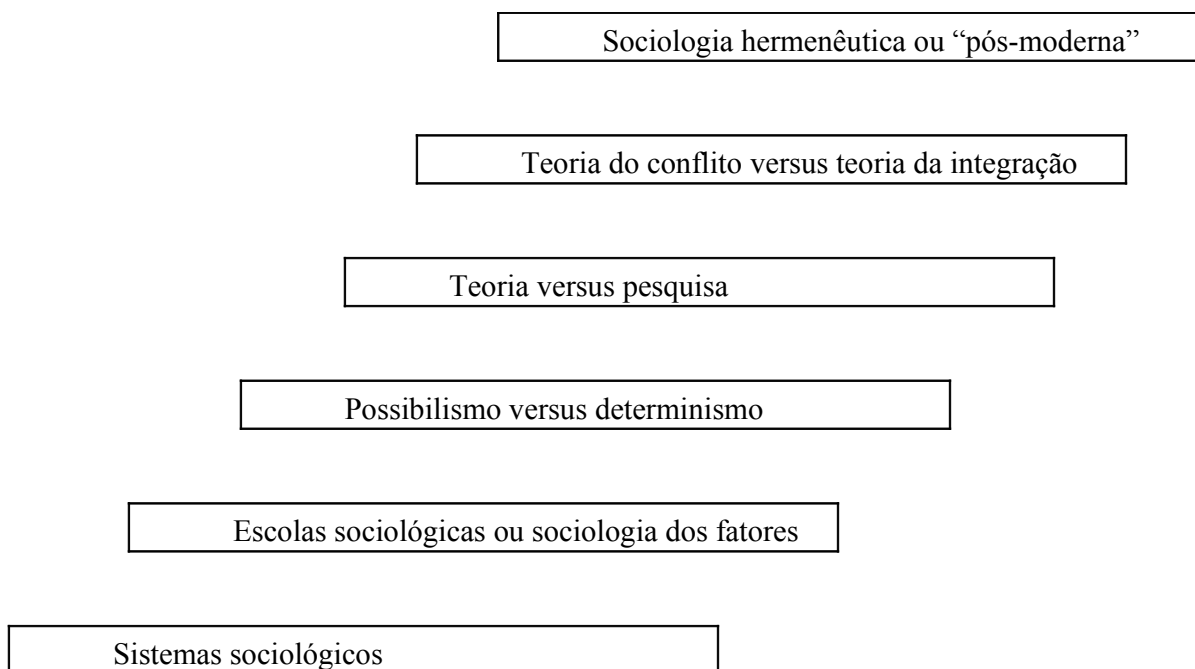


Gráfico 1. Estágios das transformações das teorias sociológicas desde Augusto Comte até nossos dias.

Uma das coisas mais importantes nesse gráfico é o seu formato indicando que o aparecimento de um novo estágio do saber não implica no desaparecimento dos anteriores (...)” (Lago, 2002, p. 29-33).

É evidente o esforço por uma sistematização do campo das ciências sociais, num duplo movimento: histórico e teórico. Todos os 25 capítulos estão organizados para a apresentação de conceitos, ora pela explicação desses conceitos como foram elaborados e articulados por cientistas sociais expressivos – estrangeiros ou nacionais –, ora pela reorganização do próprio autor, a partir de tentativas de sínteses, sistematizações ou mesmo criação de novas expressões, como no capítulo 14, sobre “cultura”, em que encontramos (um exemplo entre outros):

“Propondo uma nova classificação, distinguimos os processos de aculturação (e assimilação): 1) autônoma, no qual o grupo absorve os traços de outra cultura sem

perder sua identidade (...) ; 2) heterônoma ou subordinada, na qual o grupo perde sua identidade, tal como ocorre no colonialismo cultural ou na plena integração (um fenômeno raro)” (Lago, 2002, p.101).

A ênfase nos processos econômicos, macro-estruturais e relativos à política são predominantes no manual. Isso se justifica para o autor, porque “a economia tem sido considerada um poderoso fundamento da existência social humana pela quase totalidade dos cientistas sociais. Especialmente os marxistas têm enfatizado isso, mas mesmo os não marxistas não podem negar tal fato” (Lago, 2002, p. 57).

Apesar de sua divisão em capítulos podemos perceber uma estrutura “de fundo” orientando a “costura” dos capítulos, isto é, sua ordenação. Os capítulos 1 a 5 tratam das origens, da história, do objeto, das aplicações e dos principais conceitos da disciplina. O capítulo quinto faz uma passagem ao introduzir de modo mais sistemático o conceito de ideologia. Os capítulos 6, 7 e 8 tratam de conceitos gerais ou fundamentais para a disciplina, unindo o nível macro e micro: fato social e ação social; interações sociais e instituições sociais.

O estudo da ação social tem início com a observação das “três grandes tendências clássicas da sociologia”: o positivismo (ação social é igual a comportamento social), a fenomenologia/ existencialismo (em que a ação é pensada a partir de noções como intencionalidade e subjetividade); e a corrente marxista (que associou ação social ao conceito de práxis, portanto, ao trabalho). Apesar da exposição das “três grandes tendências” da sociologia, a ação social é explicada predominantemente de acordo com o pensamento weberiano (Lago, 2002, p. 42-44), para o qual “a sociologia seria a ciência da ação social” (Lago, 2002, p. 43). Ao contrário de Durkheim, que “considerava a ação social nada mais do que um tipo de fato social, decorrendo daí uma versão conformista” (Lago, 2002, p. 42). Curiosamente, não há uma definição conceitual de ação social, mas uma explicação se dá basicamente por meio da exposição da tipologia de Weber.

Já a idéia de fato social é definida de acordo com o pensamento durkheimiano e seria caracterizado por objetividade, generalidade, coercitividade e exterioridade. A esses aspectos o autor do manual acrescenta: “anterioridade – quando viemos ao mundo a sociedade se impôs a nós (...) posteridade – após nossa morte a sociedade continua sua existência (...) superioridade – os fatos sociais são superiores ao poder de um indivíduo (...) especificidade – os fatos sociais seguem uma lógica própria” (Lago, 2002, p. 41).

O capítulo 9 inicia nova seqüência de estudos: trata especialmente dos processos econômicos da sociedade. Como ciência contextualizada, enraizada no processo de construção do mundo capitalista moderno, a sociologia não prescindiria do olhar sobre o econômico. Daí que do capítulo 9 ao 13, a questão fundamental é justamente a produção da riqueza social ou, em outras palavras, a reprodução física e social da sociedade. Naturalmente, aqui a categoria

trabalho ganhará posição central. Entretanto, antes de propriamente apresentar o aluno à discussão sobre trabalho e desigualdade social, o autor discorre sobre uma série de conceitos econômicos, como custo, preço, lucro e inflação, entre outros. Somente após caracterizar as dimensões da produção e do consumo, da apresentação dos modos de produção – de acordo com o pensamento de Marx – e da descrição da noção de divisão do trabalho, é que o livro penetrará o debate acerca da desigualdade, da estratificação e da mobilidade social, já nos capítulos 12 e 13.

É interessante observarmos como o autor articula as noções de classe, casta e estamento; tanto quanto de estratificação, *status* e papéis sociais. Ao contrário do *Iniciação à Sociologia*, organizado por Tomazi, aqui a discussão sobre desigualdade é puramente teórica, com delimitação conceitual, apresentação da “pirâmide social”, numa sociedade multi-estratificada e cindida por interesses antagônicos.

De forma original, tomando-se como exemplos os demais manuais estudados, o autor primeiramente discute os conceitos de *status* e papel social e apresenta os conceitos de casta, estamento e classe social. A referência para a discussão sobre estratificação social é a obra de Weber e seu estabelecimento de “três categorias de estratificação: econômica (classes), social (grupos de *status*) e política (partidos).” (Lago, 2002, p. 88).

Status e papel são definidos no manual como relativos à posição social no sistema de estratificação. Este, por sua vez, decorreria de um processo crescente de diferenciação social. O manual, a despeito das referências a Marx, tem início com a análise weberiana e o questionamento da idéia de “luta de classes”, passa pelo estudo sobre papel social para, só então, estar em condições de levar o aluno a pensar a mobilidade ou a mudança. Apesar de exemplos diluídos ao longo dos capítulos 12 e 13, a tônica é a compreensão, distinção e descrição de conceitos, abordagens e teorias.

Uma passagem do manual exemplifica bem o tipo de discussão que o manual pretende promover no ensino médio. Ao iniciar o estudo sobre a estratificação social, o autor coloca em confronto as teorias “clássicas” de Pareto e Marx sobre o assunto. Para o autor, “a questão da desigualdade social propiciou o surgimento de várias teorias, sejam conservadoras e justificadoras, sejam progressistas ou revolucionárias e, ainda, moderadas ou intermediárias” (Lago, 2002, p. 87).

Os conceitos de posição social, *status* e papel são tidos como “usados, por muitos autores, de forma indiferenciada” (Lago, 2002, p. 91). A idéia de posição social deve “descrever os grupos sociais a que o indivíduo pertence, como também os níveis hierárquicos por ele ocupados, sob vários pontos de vista (econômico, quanto ao prestígio, político e cultural) (Lago, 2002, p. 91)”. Como *status* deve-se entender “a posição hierárquica”; no entanto, para Max Weber, “ele é ainda mais restrito, referindo-se apenas ao prestígio, expresso por padrões de consumo e um estilo de vida característico” (Lago, 2002, p. 91). Ele pode ser

“atribuído” ou “adquirido”, do que decorrem “expectativas sociais de comportamento. Ou seja, espera-se que, em cada *status*, o indivíduo desempenhe um papel, aja de uma determinada maneira, tal como no roteiro de uma peça teatral” (Lago, 2002, p. 92). A discussão encaminha o leitor diretamente para a definição de papel social, pois este “prescreve formas determinadas de ações e interações sociais típicas do *status*” (Lago, 2002, p. 92).

O capítulo 13 apresenta os conceitos de casta, estamento e classe. Para os primeiros, o livro mobiliza Sorokin e faz distinções entre mobilidade intrageracional e intergeracional, e entre mobilidade horizontal e vertical. Castas são definidas como “camadas socialmente definidas desde o nascimento do indivíduo e das quais é impossível sair, a não ser para tornar-se um pária, o mais baixo escalão social, sem praticamente nenhum direito, por punição ao desrespeito a determinadas regras de sua própria casta. O exemplo mais perfeito ocorreu na Índia, anteriormente ao século XX” (Lago, 2002, p. 94). Estamentos “diferem das castas apenas porque, apesar de ser difícil mudar de camada social, não é totalmente impossível, nem há a punição de tornar-se oficialmente pária. O caso mais típico ocorreu na Europa medieval” (Lago, 2002, p. 95).

Não há uma definição para as classes sociais, no capítulo 13, pois ela já foi feita no capítulo anterior, à página 87. O que encontramos nesse capítulo é uma discussão sobre sua diversidade, “nas sociedades abertas”, conforme Mills. Todo o restante do capítulo é dedicado à idéia de “sociedade multi-estratificada”. São, de fato, dois capítulos teóricos, bastante conceituais e sem nenhuma informação estatística a respeito da desigualdade.

Os capítulos 14 a 18 constituem a parte dedicada à antropologia do curso proposto pelo manual. A tônica ainda é teórica, por definições e delimitações conceituais. Cultura é definida como “a natureza transformada pelo homem”, constitui-se “de modos de pensar (idéia), agir e sentir e dos artefatos criados pela vida social do homem” (Lago, 2002, p. 98-99). De forma breve, discute a classificação entre cultura erudita, cultura popular, culturas de estrato e indústria cultural. Essa mesma parte do livro discute relações raciais, preconceito, minorias, tipos de famílias e de uniões sexuais, relação entre idade e liberdade, patriarcado e relações de gênero.

O capítulo 19 inicia a unidade sobre política. Entre os capítulos 19 e 21 encontramos as definições básicas sobre política e poder, uma conceituação de Estado – a partir de uma definição principalmente constitucionalista –, um estudo sobre sistemas eleitorais, classificação de sistemas políticos, e, por fim, um estudo sobre partidos políticos e movimentos sociais.

Sobre a política o livro estabelece que é uma atividade orientada para o governo, para o poder e para a tomada de decisões. Sobre o Estado, discute seus aspectos constitutivos – território, nação, governo e constituição, como demonstra o Quadro 3. A discussão sobre sistemas políticos se dá pela classificação em três tipos básicos, anarquismo, ditadura e democracia – para a qual também afirma haver uma pseudodemocracia.

Quadro 3		
ASPECTOS	ELEMENTOS	
	ESSENCIAIS	ACESSÓRIOS
FÍSICOS	País = território fixo e determinado → fronteiras	Pátria
HUMANOS	População → Povo	Nação
POLÍTICOS	Governo Poder ← soberania	Autoridade ← legitimidade Sufrágio – eleições
JURÍDICOS	Um mínimo essencial de ordem	Reconhecimento internacional Constituição

Quadro 3. Elementos do Estado(Lago, 2002, p. 169-170)

Ainda nessa parte sobre política e Estado, o manual discute suas distinções ideológicas, organizacionais e atuação. Há uma longa classificação a partir de vários aspectos, procedimento recorrente no manual. Por fim, sobre os movimentos sociais afirma que podem:

“1) canalizar frustrações e traumas, observando-se, inclusive, que sua principal motivação é a privação relativa, causada pela distância entre o nível de aspiração individual e a experiência concreta de vida; 2) colaborar na formação da opinião pública e influenciar os processos políticos (...); 3) formar lideranças; 4) promover o convívio social, reduzindo a solidão das metrópoles e megacidades” (Lago, 2002, p. 175).

Os capítulos 22 e 23 dedicam-se ao estudo das teorias do desenvolvimento econômico, incluindo a teoria da dependência, e dos indicadores econômicos e sociais. É significativo o fato do manual não citar uma só vez os nomes de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Falleto. Uma única exceção encontra-se numa nota de rodapé:

“A perplexidade gerada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, anteriormente o grande autor da Teoria da dependência e atualmente um extremado neoliberal, levou a Folha de São Paulo (de 23 de julho de 1995) a publicar uma análise sobre a questão. De um lado, Cardoso sempre admitiu a possibilidade de um desenvolvimento associado e dependente, em oposição à tese da estagnação dos países subordinados. De outro lado, o político FHC sempre foi mais ambíguo que o sociólogo” (Lago, 2002, p. 186).

Entre os últimos capítulos do manual, encontramos o estudo da socialização e da relação entre indivíduo e sociedade. O capítulo 24 tem início com um item menos conceitual que o que se observa no restante do livro e pretende colocar em questão a própria relação indivíduo-sociedade a partir da pergunta: “o indivíduo pode influenciar a sociedade?”. Para o

manual, “a resposta a essa questão com base num realismo sociológico extremado, como o de Dürkheim, seria negativa. Ou nem seria colocada, pois o ponto de partida da teoria dürkheimiana é que os fatos sociais impõem-se a nós” (Lago, 2002, p. 200).

O texto não resolve o problema, como já seria esperado, mas sugere que os condicionamentos sociais são maiores que normalmente conseguimos avaliar, e, apesar disso, “para além das pré-disposições orgânicas e dos condicionamentos sociais, os seres humanos possuem uma instância em sua mente capaz de ser livre e tomar decisões, então podemos dizer que os homens são responsáveis por seus atos” (Lago, 2002, p. 201-202). Percebe-se novamente, nesse manual, a tensão já apresentada no manual organizado por Tomazi, entre uma sociologia assumida como ciência explicativa da sociedade e sua intenção interventora, que parte do pressuposto da capacidade dos indivíduos serem agentes políticos críticos e livres.

As últimas seções são dedicadas a questões específicas. O capítulo 25 analisa a instituição escolar e, em apêndice, o fenômeno da globalização. Deve-se ter em conta que três entre os manuais estudados nesta dissertação reservam espaço para uma discussão sobre a escola, pois a atuação do professor de sociologia é vista não somente como uma atuação docente, mas como agente crítico dentro do sistema educacional. O único manual que não aborda diretamente a instituição escola e a educação é o organizado por Tomazi, que não sem razão, é autor de um manual de sociologia da educação.

3.3. Sociologia : entre as abordagens “funcionalista” e “crítica”

O livro de Paulo Meksenas (1999), “Sociologia”, se divide em duas partes principais: uma voltada para a discussão propriamente pedagógica, denomina “questões ao professor”; e outra que constitui o curso, com os textos didáticos e sugestões de atividades.

Na primeira parte podemos ver os objetivos que o autor delimita para o manual. Sendo um livro voltado ao mesmo tempo para alunos e professores, não segue o formato mais conhecido de um livro didático, segundo delimitação do objeto desta dissertação, realizada no capítulo 1, seção 1.1, na página 13.

No livro de Paulo Meksenas (Meksenas, 1999, p. 16), o autor é taxativo quanto ao objetivo da disciplina: “fornecer ao indivíduo instrumentos teóricos que o levem a refletir sobre a possibilidade de recuperar a capacidade de decisão na prática social; instrumentos que lhe permitam relacionar sua prática com a organização social mais ampla, para que ele possa definir-se como um agente ativo na construção de uma nova sociedade”. Ou, ainda, “em relação aos *conteúdos*, é importante ressaltar que foram elaborados a partir de duas preocupações distintas: organizar uma soma de conhecimentos socialmente importantes para a construção da cidadania do leitor” (Meksenas, 1999, p. 11, grifos do autor).

É absolutamente geral a prática de iniciar-se um curso da disciplina pela descrição de sua história, que não encontra correspondência em nenhuma outra disciplina do ensino médio, sendo a única razão plausível para tal procedimento a estruturação do próprio campo científico das ciências sociais. Do ponto de vista didático não seria nem mesmo recomendável para esse nível de ensino. O caso é que não seria necessário ir além de um único exemplo para a demonstrar isso, considerando-se estar presente em todos os livros e capítulos em que se pode ler a respeito dos fundadores da sociologia, de como essa disciplina surgiu com a missão de tornar inteligível o mundo moderno e quais os principais conceitos dos clássicos da teoria social. É nesse ponto, porém não exclusivamente, que podemos perceber a reprodução dos modelos aprendidos nas graduações em ciências sociais, já que essa formação busca unir no ensino disciplinar, a teoria, a história do desenvolvimento disciplinar e as reflexões de ordem metodológica, algo que se reproduz na prática docente no ensino médio.

A orientação teórica que anima os diversos manuais – com exceção do de Pêrsio de Oliveira – foi bem elaborada por Meksenas, em orientações aos professores sobre as tendências do ensino de sociologia, como vemos na passagem seguinte (Meksenas, 1999, p. 20):

“A proposta do conteúdo que apresentamos pretende proporcionar um curso de Sociologia em que os conceitos e temas formam uma rede de relações, ou melhor, um processo, no qual a compreensão de um conceito ou tema deve ser mediada pela compreensão do conteúdo subsequente. Assim, não é possível a supressão de uma de suas partes, nem a sua fragmentação em uma lista de palavras ou conceitos a serem apresentados aos alunos. A proposta de curso apresentada na seqüência deve contribuir para que tanto professores como alunos percebam o desenvolvimento social como um processo em contradição, não necessariamente ligado ao equilíbrio e à harmonia.”.

Tal orientação pode ser encontrada tanto nas orientações aos professores quanto nos conteúdos tratados nos livros, como esclarece Meksenas:

“(…) pode-se indagar então qual o papel da Sociologia no processo de construção do direito à cidadania. Em outras palavras: é importante para o aluno e professor do curso de 2º grau ter o domínio de um conteúdo de Sociologia para conquistar a sua cidadania? Provavelmente, nossa primeira tendência seria responder sim, encerrando a discussão. Entretanto, devemos relativizar essa resposta afirmativa. Isto porque a Sociologia só será importante para a formação da cidadania se contiver uma perspectiva crítica”. (Meksenas, 1999, p. 15).

E, naturalmente, como “perspectiva crítica”, o autor denomina o pensamento de Marx e dos sociólogos que trabalham sob sua égide. Ou, como elabora mais adiante, ao responder à pergunta “Qual o conteúdo sociológico?:

- a) Definimos preliminarmente um conteúdo sociológico crítico como aquele que possibilite entender a totalidade social não como um fenômeno uno, e sim como um fenômeno *contraditório*.
- b) Um conteúdo que se pautar pelo princípio da contradição, no qual a dinâmica da sociedade é compreendida como resultado de *relações sociais* que, ao mesmo tempo, são *complementares* e também *antagônicas*. Compreender criticamente é, por exemplo, perceber as relações sociais na instituição escola como contraditórias: ao mesmo tempo que podem possibilitar a alfabetização e a afirmação da cidadania, possibilitam também a evasão (exclusão) e a negação desse direito.
- c) Só um conteúdo sociológico crítico contribuirá para que o indivíduo compreenda a dinâmica das relações sociais de modo que se perceba nelas como um elemento ativo – para, a partir daí, conceber sua cidadania como prática transformadora.
- d) Um conteúdo sociológico pensado nesses termos pode ser útil no processo de conquista da cidadania, pois será capaz de mobilizar o indivíduo não só para uma reflexão “descomprometida” com a realidade, mas para uma reflexão transformadora dessa realidade”. (Meksenas, 1999, p. 11, grifos do autor).

O autor é conclusivo: “o desenvolvimento inadequado de um *conteúdo sociológico crítico*, pode ter como conseqüência a reprodução de valores *pré-científicos*” (Meksenas, 1999, p. 27, grifos meus).

Observe-se que por muito tempo o debate sobre a disciplina, especialmente no que diz respeito a *o que* e a *como* ensinar, ficou restrito à discussão em torno do que foi chamado de ensino por conceitos ou por temas (ACSES, 1999). Explico: parte dos professores de ciências sociais afirmavam que o ensino de sociologia no ensino médio deveria, quase que por sua própria “natureza”, ser realizado pelo trabalho sobre temas ou problemas, levados à sala de aula pelos próprios alunos ou que estivessem relacionados ao seu universo cultural e social – ou, ainda, que fossem relevantes para agenda pública definida; uma outra parte dos professores, entretanto, apoiava o ensino conceitual, afirmando o imprescindível papel dos conceitos sociológicos para a compreensão da realidade social. Um debate que marcou a década de 1980. Segundo Meksenas,

“percebemos que, em linhas gerais, prevalecem dois tipos de cursos de Sociologia, que classificaríamos simplificadamente por: (a) tendência *conceitual e linear* – caracteriza-se por um programa centrado em conceitos apreendidos de modo isolado, como entidades que por si sós definiriam as partes das quais a sociedade se compõe. A visão de totalidade consistiria na soma dos conceitos – o que resulta em visão linear, na qual as relações sociais aparecem como não contraditórias; (b) tendência *temática fragmentada* – caracteriza-se por um curso temático, no qual, no lugar das palavras-chaves, elenca-se uma série de temas considerados básicos – cujas partes, também somadas, originariam uma pretensa totalidade social”. (Meksenas, 1999, p. 20, grifos do autor).

O manual não parte de uma elaboração mais acurada dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pela disciplina e – ainda mais significativo – baseia-se nos conteúdos tradicionais das ciências sociais, quando não de uma matriz teórica específica da sociologia, deixando em plano secundário o desenvolvimento do que Florestan Fernandes, na década de 1950 e em conjunto com outros cientistas sociais da época, já propunha como “a capacidade pronta de escolha e ajustamento rápido a situações extremamente instáveis”; ou como Costa Pinto descreve sendo o desenvolvimento de um novo “estado de espírito e atitude” nos educandos.

Aliás, vale lembrar os objetivos fixados por Costa Pinto para o ensino de sociologia no secundário, em 1947:

“1) dar conhecimentos positivos e estabelecer conceitos fundamentais sobre a vida social, suas bases, sua organização, seus processos e seus produtos; 2) tomar essas informações e conhecimentos científicos sobre a vida social como *pontos de partida* e como materiais para gerar e elaborar no educando atitudes, estados de espírito e formas de comportamento capazes de dar caráter ativo e consciente à sua participação e integração na sociedade e na cultura”. (p. 15, grifos meus).

Vê-se, dessa forma, o quanto ainda carecemos de maior densidade teórica e aprofundamento em nossas reflexões *sobre ensino de sociologia*, já que não temos sido capazes de estabelecer claramente objetivos pedagógicos a serem alcançados mas, quando muito, objetivos políticos. Seria de desejar que os debates das primeiras décadas do século XX fossem recuperados na atualização de uma pesquisa *sobre ensino* nas condições atuais.

Como vimos, não há uma definição sobre o que se pretende, em termos pedagógicos estritos para a disciplina no ensino médio e que seja suficientemente clara ou significativamente consensual. Nem uma reflexão sobre qual o sentido de se ensinar sociologia nesse nível de escolaridade. O que podemos observar é um conjunto de afirmações acerca da importância da disciplina para o desenvolvimento da consciência crítica ou da cidadania e o pressuposto de seu papel nalguma luta transformadora da sociedade capitalista. O sentido do ensino sociológico ganha uma dimensão ampla, pois

“o curso de Sociologia no Brasil voltou a ser ministrado na escola de 2º. grau e a ser definido como fundamental na construção do direito à cidadania. Mas o fato de ter sido mantida fora dos currículos escolares por mais de duas décadas, além de ter causado *danos irreparáveis* às gerações que freqüentaram o 2º. grau nesse período, leva a que a reintrodução da Sociologia seja um tanto problemática” (Meksenas, 1999, p. 18, grifos meus).

Na segunda parte da obra, o Meksenas apresenta sua sugestão para um programa de sociologia para o ensino médio. Toda a segunda parte do livro está organizada pelas seguintes seções: “Textos”, “Orientação para estudo dos textos”, Sugestões didáticas” e “Indicação de leitura complementar”. Não há um mesma estratégia didática perpassando o manual, que poderia ser bem descrito como uma coletânea de textos didáticos voltados ao ensino médio e sugestões aos professores desse segmento de ensino sobre como trabalhar o material oferecido e a disciplina de um modo geral. O roteiro básico pode ser observado no Quadro 5.

QUADRO 5	
Índice de <i>Sociologia</i>, de Paulo Meksenas	
Parte I – <u>Questões ao professor</u>	
	Capítulo 1 Sociologia e cidadania
	A) Contribuição da Sociologia na construção da cidadania
	B) O curso de Sociologia predominante hoje
	breve histórico da disciplina
	tendências no ensino de sociologia
Capítulo 2	
Proposta de conteúdo	
	A) As unidades, o programa

B) Justificativa do conteúdo

Capítulo 3

Sobre a metodologia de ensino

- A) Problematização e teorização
- B) Aula expositiva ou dinâmica de grupo?
- C) Uso ou não do livro didático?

Parte 2 – O curso de sociologia: alunos e professores

Capítulo 4

Humanização da natureza

- A) Seleção de textos
- B) Orientação para estudo dos textos
- C) Sugestões didáticas
- D) Indicação de leitura complementar

Capítulo 5

Sociedade capitalista

- A) Seleção de textos
- B) Orientação para estudo dos textos
- C) Sugestões didáticas
- D) Indicação de leitura complementar

Capítulo 6

Estado e movimentos sociais

- A) Seleção de textos
- B) Orientação para estudo dos textos
- C) Sugestões didáticas
- D) Indicação de leitura complementar

Capítulo 7

Família e escola

- A) Seleção de textos
 - B) Orientação para estudo dos textos
 - C) Sugestões didáticas
 - D) Indicação de leitura complementar
- Bibliografia

No capítulo 4 encontramos (Meksenas, 1999, pp. 35-60) o estudo sobre o processo de humanização da natureza, que envolveria o conceito de trabalho e cultura, civilização e, por fim, sociedade industrial. São dois os textos que compõem o capítulo, sendo um do próprio Meksenas, sobre a evolução do ser humano, passando pela discussão sobre consciência mítica e consciência filosófica até a origem do capitalismo. O segundo texto, de autoria de Paul Singer, traz como título “A manufatura, a fábrica e o mundo urbano” e pretende justamente descrever a emergência da economia de mercado.

Observe-se que “a concepção que orienta a proposta de conteúdo deste projeto, articula-se a partir das noções de *trabalho* e *conhecimento*” (Meksenas, 1999, p. 23, grifos do autor). A finalidade é voltar-se para o próprio conhecimento estudado, com intenção, ao que parece presente ao longo de todo o manual, de tomar a experiência próxima do aluno para a introdução de conceitos sociológicos.

“Partimos da noção de *trabalho* porque ele é o elemento organizador da vida social, pois é a única atividade que permite ao ser humano desenvolver uma ação-reflexão sobre a natureza a ponto de transformá-la segundo suas necessidades. Sendo o trabalho uma atividade coletiva, podemos perceber os seres humanos atuando uns com outros, tecendo assim as relações sociais (...) Partimos também do *conhecimento* porque ele é uma dimensão do próprio ato de trabalhar: nos gestos da produção e reprodução da sua existência, os indivíduos organizam e acumulam experiências, desenvolvem uma reflexão (sistemizada ou não), que lhes permitem aperfeiçoar sua vida. O conhecimento também é, portanto, expressão de um determinado modo de organização social” (Meksenas, 1999, pp. 23-24, grifos do autor).

Esse estudo, organizado em torno das noções “trabalho” e “conhecimento” justifica-se à medida que se propõe uma análise do processo de humanização que não se pautela

dicotomia teoria-prática ou trabalho intelectual-trabalho manual. Essa é a lógica que percorre a proposta de ensino do livro e estabelece sua organização, que

“foi feita com a preocupação de, ao contribuir para a construção do direito à cidadania, fornecer a alunos e professores elementos para que sejam capazes de:

a) estabelecer a diferença entre o seu conhecimento de senso comum com o conhecimento científico; em outras palavras, perceber que os fatos históricos do seu cotidiano (prática) podem ser associados, melhor entendidos e re-elaborados em decorrência de sua relação com a totalidade social (teoria);

b) desenvolver uma percepção crítica da realidade social que o cerca, ou seja, entender que um mesmo fenômeno social pode ser apreendido de perspectivas diferentes;

c) incrementar sua noção de participação social; em outras palavras, ao perceber a sociedade como um processo em movimento constante, entenda a sua ação individual como capaz de também influir nos rumos desse movimento” (Meksenas, 1999, p. 25).

Daí que se justifica a organização dos conteúdos do manual: devido à complexidade do assunto, apresenta-se ao aluno uma discussão inicial sobre o trabalho, para somente após isso se iniciar um estudo sobre a sociedade capitalista ao que se segue a terceira unidade, quando “provavelmente o leitor esteja em condições de refletir sobre as relações sociais que envolvem o exercício do poder em nossa sociedade (...) na última unidade será possível compreender as instituições sociais família e escola, percebendo-as como elementos integrantes da totalidade social” (Meksenas, 1999, p. 24).

O capítulo 5 (Meksenas, 1999, p. 61-100) contém cinco textos didáticos, dois do autor do manual, “A Concepção Funcionalista de Sociedade: o Positivismo de Émile Dürkheim” e “A Organização Social Capitalista na Concepção Histórico-Crítica”; um texto de Margarida Maria Moura, “O Camponês na Relação Cidade-Campo”; um de Leôncio Basbaum, “O Conceito de Alienação”; por fim, o último de Ciro Marcondes Filho, “O Conceito de Ideologia”.

Os textos que iniciam o capítulo são bastante teóricos. Ao contrário do capítulo anterior, de caráter histórico, aqui a sociedade capitalista é apresentada, digamos, em sua estrutura e funcionamento. Os dois primeiros capítulos basicamente apresentam algumas idéias de Dürkheim e Marx empreendendo um contraponto entre o que o autor denomina por “Sociologia Funcionalista” e “Sociologia Crítica”. Prevalece a perspectiva “histórico-crítica”,

algo já avisado pelo autor na apresentação do livro. A perspectiva “funcionalista” , por outro lado, é alvo de constantes e severas críticas. O objetivo do capítulo, sendo um estudo da sociedade capitalista, se orienta principalmente pelo pensamento de Marx, o que justifica os textos sobre ideologia e alienação.

O capítulo 6 (Meksenas, 1999, p. 101-122) apresenta como temas e conteúdos a serem ministrados no ensino médio (à época, ainda segundo grau): uma teoria do Estado, com definições e uma discussão sobre democracia e autoritarismo; e um estudo sobre os movimentos sociais urbanos e rurais. Os textos são os seguintes: “O Estado na Concepção Liberal”, de Herbert José de Souza, “O Estado na Concepção Histórico-Crítica”, de Friedrich Engels, “Fazer Política: a Democracia e o Autoritarismo”, por Paulo Meksenas, “Descrição de Um Movimento Social”, do mesmo autor do manual, e, por fim, “A relação Estado-Movimentos Sociais: a Produção de uma Nova Política Pública de Ensino”, de Marília Pontes Spósito.

Do mesmo modo como se colocou em comparação direta uma “sociologia funcionalista” e uma “sociologia histórico-crítica”, o manual coloca em comparação a visão liberal e a “histórico-crítica” de Estado. Os textos sobre movimentos sociais contam a história de um movimento social urbano – Movimento de Educação da Zona Leste, em São Paulo, que teve origem nas reuniões de um Grupo de Mães; há pouca elaboração teórica nesse capítulo.

A dicotomia sociologia funcionalista *versus* sociologia histórico-crítica de dilui por todo o texto como, por exemplo, na passagem a seguir, na “Orientação para estudo dos textos”, no capítulo que estuda os movimentos sociais:

“O Estado pode ser concebido, inicialmente, a partir de duas teorias sociológicas. Ma delas o define como o “cérebro social”, isto é, como aquela instituição política que, por estar acima dos interesses das classes sociais, responsabiliza-se pelo aperfeiçoamento do corpo social no seu conjunto. Esta é a concepção de Estado da corrente funcionalista. A outra teoria sociológica define o Estado como instituição política controlada por uma classe social, dominante, e que representa, portanto, a hegemonia, o predomínio dos interesses dessa classe sobre o conjunto da sociedade. É a concepção ligada à corrente histórico-crítica (...) Essas duas perspectivas levam a diferentes concepções sobre o papel do Estado na sociedade. Nesta unidade, o aluno refletirá sobre elas e, em seguida, sobre as diversas formas que essa instituição política assume no decorrer da história. É o momento de um estudo preliminar sobre *regime político democrático e autoritária*” (Meksenas, 1999, p. 119).

O capítulo 7 traz um estudo sobre duas instituições que fazem parte da vida do aluno do ensino médio: a instituição escola e a instituição família. Justifica-se tal estudo pela própria importância dada à sociologia para a reconstrução crítica de sua prática, na medida em que o professor de sociologia é compreendido como agente de transformação dentro da instituição. O objetivo é desenvolver entre os próprios professores a noção de sua cidadania, pois

“esses profissionais desenvolvem parte de sua prática em uma instituição (a escola) que, na sociedade industrial contemporânea, tem se caracterizado cada vez mais por privá-los de sua capacidade de decisão. A aula deixa de ser uma atividade criadora, na qual professor e aluno desempenham um papel ativo, de organização do processo educativo, para tornar-se apenas um momento de reprodução de saberes muitas vezes pré-científicos. Podemos até afirmar que o professor não é mais o ‘proprietário’ de sua aula, pois inserido numa organização burocrática perdeu a sua autonomia de escolha sobre o *quê e como ensinar*”. (Meksenas, 1999, p. 16, grifos do autor).

Ainda na mesma temática, interessante ressaltar a observação feita pelo autor do manual em “Nota à 2ª. edição” (Meksenas, 1999, p. 9): “diversas opiniões nos levam a reafirmar, nesta obra, a importância de que o livro didático não seja tomado como proposta definitiva na organização de cursos. A cada dia nos convencemos da necessidade de o professor também se afirmar como o produtor dos textos didáticos que utiliza em suas aulas”.

De fato, o livro não se apresenta, formalmente e segundo o estereótipo corrente, como um manual didático, já que expõe a todos os leitores uma mesma discussão, voltada ao aluno e ao professor; e apesar das orientações para estudo dos textos e sugestões didáticas, o conteúdo depende prioritariamente de textos didáticos sem nenhuma preocupação formal com definições conceituais, exercícios ou tratamento gráfico e editorial apurado, como se seria de esperar num manual. Talvez essa escolha do autor tenha relação com sua posição sobre o papel do professor, a necessidade em se romper a separação rígida entre o saber do professor, um saber autorizado, e o saber do aluno; e ainda podemos refletir sobre as relações entre a posição que Meksenas estabelece sobre a indissociabilidade trabalho-conhecimento ou conhecimento-vida social e o fato de seu manual não optar pelas exposições conceituais e rigores terminológicos, porém antes, privilegiar as reflexões sobre o próprio processo de ensino, reflexões abertas, a um só tempo, aos professores e aos alunos.

Os textos que compõem o capítulo sete são: “O casamento na Sociedade Indígena”, de Alcida Rita Ramos, “A Instituição Família”, de Danta Prado, e “A Escola na Sociedade Capitalista”, de Paulo Meksenas. Seguem-se, como já observado sobre a estrutura do manual, indicações para o trabalho docente. Quanto à discussão sobre a escola, em texto do próprio autor do livro, mais

uma vez fica patente o contraponto que orienta a proposta do livro, a dicotomia entre uma “sociologia funcionalista” e uma “sociologia histórico-crítica”, porém dessa vez de forma implícita, já que o autor estabelece uma discussão tomando como referências os estudos de Establet-Baudelot e Georges Snyders para fazer a crítica à visão da escola enquanto “instituição única, que trata os alunos da mesma forma e uma instituição onde se elaboram o conhecimento e os valores sociais; capaz de preparar os indivíduos para a vida em sociedade” (Meksenas, 1999, p. 134; os estudos de Establet-Baudelot e Georges Snyders utilizados pelo autor, porém a partir de texto didático próprio, não foram citados, nem referenciados).

Outras duas razões para um estudo especial sobre as duas instituições: primeiro, porque atendem à lógica do curso – colocar sob crítica os processos de reprodução de nossa sociedade e estabelecer discussão sobre o trabalho e o conhecimento enquanto dimensões inerentes à produção e reprodução social; em segundo lugar, porque fazem parte da realidade mais próxima, talvez mais imediatamente apreendida pelo aluno.

3.4. Introdução à Sociologia para a formação de “mentalidades críticas”

No livro didático de Pêrsio Santos de Oliveira (2000), “Introdução à Sociologia”, a disciplina é vista, de um modo geral, como possuindo não exatamente objetivos pedagógicos específicos, mas uma missão redentora. O autor afirma esperar que o livro possa não apenas “transmitir conhecimentos indispensáveis à compreensão da realidade social mas introduzir o leitor no universo das ciências sociais, despertando seu interesse e sua curiosidade pela análise objetiva da sociedade que o cerca”. E conclui de modo bastante sugestivo: “estamos certos de que, assim, contribuímos para a formação de mentalidades críticas e para reforçar ou despertar o sentimento de cidadania” (Oliveira, 2000, “Apresentação”). Isso pode ser visto nos manuais analisados anteriormente.

É importante ressaltar que, segundo o autor, o manual foi escrito num momento em que não havia manuais brasileiros para o ensino médio²¹. Esse fato é afirmado como motivação para a elaboração do livro que, por sua vez, assumiu um aspecto semelhante aos manuais didáticos norte-americanos, especialmente quanto ao conteúdo apresentado; algo que, por sua vez, foi sendo dirimido pelas re-edições da obra.

²¹ Segundo Pêrsio Santos de Oliveira, em entrevista ao autor desta dissertação (julho de 2004), os “alunos brasileiros reclamavam muito da distância entre os manuais, especialmente os norte-americanos, e a realidade brasileira”.

A obra está estruturada em 11 capítulos, conforme o Quadro 6. Cada capítulo é uma “unidade” em si, um estudo que, apesar de entrelaçar-se aos demais, se apresenta como completo, não havendo uma seqüenciação necessária entre eles.

QUADRO 6 Índice de <i>Introdução à Sociologia</i>, de Pérsio Santos de Oliveira	
<p>Capítulo 1</p> <p>O estudo da sociedade humana</p> <p>1. Victor: o “selvagem de Aveyron”</p> <p><i>Estudo sociológico do caso</i></p> <p>2. De que se ocupam as Ciências Sociais</p> <p>3. Objeto e objetivo das Ciências Sociais</p> <p>4. Divisão das Ciências Sociais</p> <p>5. História das Ciências Sociais</p> <p><i>Mitologia</i></p> <p><i>Religião e filosofia</i></p> <p><i>Reflexão mais realista</i></p> <p><i>“A nova ciência”</i></p> <p>6. O surgimento da Sociologia</p> <p><i> fatos sociais</i></p> <p>7. Os novos desafios para a Sociologia</p> <p>8. A objetividade da Sociologia e seus conceitos básicos</p> <p>Capítulo 2</p> <p>Conceitos básicos para a compreensão da vida social</p> <p>1. Vivendo entre lobos</p> <p>2. Sociabilidade e socialização</p> <p>3. Contatos sociais</p>	<p>Capítulo 6</p> <p>Estratificação e mobilidade social</p> <p>1. Estratificação social</p> <p><i>Principais tipos de estratificação social</i></p> <p><i>Determinância da estratificação econômica</i></p> <p>2. Mobilidade social</p> <p><i>Tipos de mobilidade social</i></p> <p><i>Facilidades, oportunidades e restrições</i></p> <p>3. Divisão da sociedade em camadas ou estratos sociais</p> <p><i>Castas sociais</i></p> <p><i>Estamentos ou estados</i></p> <p><i>Classe social</i></p> <p><i>O prestígio social</i></p> <p>Capítulo 7</p> <p>A cultura</p> <p>1. Cultura e educação</p> <p>2. Identidade cultural</p> <p>3. Aspectos material e não-material da cultura</p> <p><i>Interdependência entre o material e o não-material da cultura</i></p> <p>4. Os elementos da cultura</p> <p><i>Traços culturais</i></p>

<p><i>tipos de contatos sociais</i></p> <p>4. Convívio social, isolamento e atitudes</p> <p>Quebrando regras</p> <p>5. Comunicação</p> <p>6. Interação social</p> <p>Relação social</p> <p>7. Processos sociais</p> <p>Tipos de processos sociais</p> <p>Capítulo 3</p> <p>Comunidade, cidadania e minorias</p> <p>1. Comunidade</p> <p><i>Características da comunidade</i></p> <p><i>O que mantém as comunidades</i></p> <p><i>Tipos de comunidades</i></p> <p><i>Interpretação e prognóstico</i></p> <p><i>A cultura do individualismo: estudo contemporâneo de comunidades e sociedades</i></p> <p><i>Indagações, mudanças e desafios</i></p> <p>2. Cidadania</p> <p><i>Os direitos humanos e a cidadania</i></p> <p><i>Conceitos de cidadania</i></p> <p><i>Aspectos jurídicos, sociológicos e éticos da cidadania</i></p> <p><i>Cidadania ameaçada</i></p> <p>3. Minorias</p> <p><i>Quando a minoria é maioria</i></p> <p><i>A democracia representativa e a democracia participativa das minorias</i></p> <p>Capítulo 4</p>	<p><i>Complexo cultural</i></p> <p><i>Área cultural</i></p> <p><i>Padrão cultural</i></p> <p><i>Subcultura</i></p> <p>5. O crescimento do patrimônio cultural</p> <p><i>Invenção e difusão cultural</i></p> <p><i>Retardamento cultural</i></p> <p>6. Aculturação: contato e mudança cultural</p> <p>Marginalidade cultural</p> <p>7. Contracultura</p> <p>8. Socialização e controle social</p> <p><i>Tipos de controle social</i></p> <p><i>Funções do controle social</i></p> <p>Capítulo 8</p> <p>As instituições sociais</p> <p>1. Reflexão e definição</p> <p>2. Diferença entre o grupo social e a instituição social</p> <p>3. Interdependência das instituições</p> <p>4. Principais instituições sociais</p> <p><i>A família</i></p> <p><i>A Igreja</i></p> <p><i>O Estado</i></p> <p>Capítulo 9</p> <p>Mudança social</p> <p>1. Entendendo o conceito</p> <p>2. Mudança social e relações sociais</p>
--	---

<p>Agrupamentos sociais</p> <p>1. Grupo social</p> <p><i>Principais grupos sociais</i></p> <p><i>Principais características dos grupos sociais</i></p> <p><i>Tipos de grupos sociais</i></p> <p>2. Agregados sociais</p> <p>Tipos de agregados sociais</p> <p>3. Mecanismos de sustentação dos grupos sociais</p> <p><i>Liderança</i></p> <p><i>Normas e sanções sociais</i></p> <p><i>Símbolos</i></p> <p><i>Valores</i></p> <p>4. A Sociologia da juventude</p> <p><i>Sistema de status e papéis</i></p> <p>O papel social</p> <p>5. Estrutura e organização social</p> <p>Capítulo 5</p> <p>Fundamentos econômicos da sociedade</p> <p>1. Visão geral sobre o processo de produção</p> <p><i>Produção, distribuição e consumo de bens e serviços: a vida econômica da sociedade</i></p> <p><i>Transformando matéria-prima em bens</i></p> <p><i>Processo de produção: um resumo</i></p> <p>2. Trabalho</p> <p>Matéria-prima</p> <p><i>Recursos naturais</i></p> <p>3. Instrumentos de produção</p> <p>Máquinas e equipamentos: os meios de produção</p> <p>4. Trabalho e meio de produção: as forças</p>	<p>3. No ritmo das mudanças</p> <p>4. Causas da mudança social</p> <p><i>Invenções</i></p> <p><i>Difusão cultural</i></p> <p>5. Fatores contrários e favoráveis à mudança social</p> <p><i>Obstáculos e resistências</i></p> <p><i>Atitudes individuais e sociais na mudança</i></p> <p>6. Conseqüências da mudança social</p> <p>Reforma e revolução</p> <p>Capítulo 10</p> <p>O subdesenvolvimento</p> <p>1. Subdesenvolvimento: etapa ou permanência?</p> <p>2. Indicadores de subdesenvolvimento</p> <p><i>Indicadores vitais</i></p> <p><i>Indicadores econômicos</i></p> <p><i>Indicadores sociais</i></p> <p><i>Indicadores políticos</i></p> <p>3. Os indicadores não são absolutos</p> <p>4. A origem do subdesenvolvimento</p> <p>5. Crescimento econômico e desenvolvimento</p> <p>Capítulo 11</p> <p>Educação e escola</p> <p>1. Objetivos da educação</p> <p>2. Formas de transmissão</p> <p>3. A escola</p> <p><i>A escola como grupo social e como instituição</i></p> <p><i>Educadores, educandos e outros grupos</i></p>
--	--

produtivas	Grandes mestres das Ciências Sociais
5. Relações de produção	Dicionário básico de Sociologia
6. Modos de produção: a história da transformação da sociedade humana	Bibliografia
<i>Principais modos de produção</i>	

É assim que podemos compreender o capítulo 1 como a introdução tradicional ao estudo da disciplina, com a descrição de sua história, a apresentação do objeto da ciência social, sua “divisão” interna (entre sociologia, economia, antropologia e política) e a definição de fatos sociais. A sociologia, tendo por objeto “o ser humano em suas relações sociais” (Oliveira, 2000, p. 9), é definida como sendo a ciência que “estuda as relações sociais e as formas de associação, considerando as interações que ocorrem na vida em sociedade. A sociologia abrange, portanto, o estudo dos grupos sociais; dos fatos sociais; da divisão da sociedade em camadas, da mobilidade social; dos processos de cooperação, competição e conflito na sociedade etc.” (Oliveira, 2000, p. 10).

Os capítulos 2 e 4 dizem respeito a uma micro-sociologia e são dedicados ao estudo da “socialização”, da ‘interação social’ e de “grupos sociais”, por exemplo. O capítulo 3 poderia ser incluído nessa introdução à sociologia que compõe a primeira parte do livro – já que trata de “comunidade” –, mas aborda temas que num primeiro olhar destoam dos demais assuntos tratados, como “minorias” e “cidadania”.

Como conceitos básicos, inicia-se o estudo pela delimitação daquilo mesmo que foi definido como o objeto de investigação da sociologia: as interações e as “formas sociais” decorrentes delas. Assim é que “o contato social é a base da vida social. É o primeiro passo para que ocorra qualquer associação humana” (Oliveira, 2000, p. 24). E como interação, observa que “o aspecto mais importante da interação social é que ela modifica o comportamento dos indivíduos envolvidos, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre eles (...) o simples contato físico não é suficiente para que haja contato social (...)” (Oliveira, 2000, p. 30-31).

Completando a delimitação desse conceito, encontramos: “a forma típica de interação social, como vimos, é aquela em que há influência recíproca entre os participantes” (Oliveira, 2000, p. 31). Mas há que se fazer distinção entre tipos de contatos, relações sociais, processos sociais e grupos sociais.

“Contatos sociais primários. São os contatos pessoais, diretos e que têm uma forte base emocional, pois as pessoas envolvidas compartilham suas experiências individuais. São exemplos característicos de contatos sociais primários: os familiares (...); os de vizinhança (...); as relações sociais na escola, no clube etc. (...) **Contatos**

sociais secundários. São os contatos impessoais, calculados, formais. Trata-se mais de um meio para atingir determinado fim. Dois exemplos: o contato do passageiro com o cobrador de ônibus (...); o contato do cliente com o caixa de banco (...). São também considerados contatos secundários os contatos mantidos através de carta, telefone, e-mail, etc.” (Oliveira, 2000, p. 25, grifos do autor)

Há, nos manuais estudados nesta dissertação, uma tendência geral para a conceituação e distinção teórica de conceitos e de temáticas. A diferença do manual de Pêrsio de Oliveira com o manual de Lago, que do ponto de vista didático é o mais conceitual entre os estudados nesta dissertação, está no tratamento didático um pouco mais apurado – o que não significa dizer de sua qualidade especificamente didática. Somente quero apontar o fato do manual de Oliveira realizar uma exposição conceitual em linguagem mais coloquial, mais próxima ao universo juvenil (em geral, jovens de 14 e 15 anos) e com um esforço visível para a explicação das idéias, com exemplificações e até mesmo um tratamento gráfico e editorial mais próximo ao que normalmente vemos em livros de outras disciplinas da categoria didáticos. A despeito de afirmações discutíveis no livro de Oliveira, ele é menos “seco” e menos “linear” que o proposto por Lago, que é mais direto e mais rigoroso quanto às “definições conceituais”, sem nenhum tratamento gráfico (um texto didático, literalmente). Deve estar claro que não é objetivo das afirmações anteriores estabelecer um *ranking* dos manuais, nem mesmo um julgamento do ponto de vista puramente didático-pedagógico, pois não se trata aqui desse tipo de avaliação dessas obras, mas tão somente de apresentá-las em todos os seus aspectos da forma mais completa possível. Daí que podemos observar de forma razoável que do ponto de vista didático-pedagógico os manuais podem ser organizados numa ordem, indo do menos operacional – no sentido didático-pedagógico – ao que mais se assemelha aos livros didáticos de outras disciplinas, como história e geografia; nesse sentido, teríamos: o manual de Lago num extremo e o de Oliveira em outro, com os de Meksenas e Tomazi entre os dois. Mas mesmo essa observação é bastante questionável se considerarmos as experiências práticas de professores de sociologia no ensino médio – incluindo a minha própria experiência como professor do ensino médio –, que em conversas com do autor desta dissertação têm relatado possibilidades, sucessos e dificuldades no uso de todos os manuais aqui descritos.

Na seqüência, o manual segue sua classificação dos fundamentos da organização de uma sociedade. Os tipos de processos sociais são os “associativos” – cooperação, acomodação e assimilação – e os “dissociativos” – competição e conflito. Por cooperação, o autor entende “a forma de interação na qual diferentes pessoas, grupos ou comunidades trabalham juntos para um mesmo fim” (Oliveira, 2000, p. 32). Já por competição recorre à analogia com a biologia:

“Comece lendo o conceito de competição na forma como ela é estudada na natureza, entre os animais. Essa definição, portanto, vem de um ramo das Ciências Naturais, a

Biologia, mais especificamente de uma de suas áreas de estudo, a Ecologia: ‘A competição é uma relação ecológica desarmônica, em que pelo menos uma das espécies envolvidas é prejudicada’ (...) Transpondo o conceito ecológico de competição para os grupos humanos, encontramos muitas semelhanças” (Oliveira, 2000, p. 33).

No capítulo 3, Oliveira introduz a idéia de comunidade, compreendida como conceito fundamental da sociologia, e que é definida nos termos de contatos primários, pela proximidade física. Define comunidade por “quatro aspectos principais: *nitidez* (...); – é o limite territorial claro da comunidade; *pequenez* – a comunidade é, em si, a unidade de observação pessoal ou (...) proporciona uma unidade de observação pessoal plenamente representativa; *homogeneidade* – as atividades e o estado de espírito são muito semelhantes para todas as pessoas de sexo e idade correspondentes (...); *auto-suficiência* – é o que proporciona todas ou a maioria das atividades que atendem às necessidades de seus membros” (Oliveira, 2000, p. 49, grifos do autor)

Já a questão da cidadania é pensada em termos predominantemente jurídicos e éticos, como “nosso modo de ser na comunidade”. O autor recorre a autores como Dermeval Saviani e Norberto Bobbio para discutir o conceito de cidadania. Uma observação se faz necessária: apesar do índice do manual trazer em subtítulo próprio, os “aspectos jurídicos, sociológicos e éticos da cidadania” (Oliveira, 2000, p. 58), não aborda propriamente o que seriam os aspectos sociológicos, já que o texto é estruturado em torno de uma exposição denunciadora de “carências” – como “as enormes desigualdades entre nações ricas e pobres” ou a justiça do direito de cidadania plena, “como o de receber os serviços públicos de água encanada e tratada, rede de esgoto, luz elétrica, etc.”. A discussão gira em torno do bem público, dos direitos sociais e da questão da igualdade e da liberdade:

“para o educador brasileiro Dermeval Saviani ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres. ‘Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade e, extensivamente, da vida em sociedade’. Para o cientista político italiano Norberto Bobbio, ‘O direito do cidadão é a conversão universal, em direito positivo, dos direitos do ser humano (...) Como termo legal, cidadania é mais uma identificação do que uma ação. Como termo político, cidadania significa *compromisso*, responsabilidade. Significa fazer diferença na sua comunidade, na sua sociedade, no seu país”. (Oliveira, 2000, pp. 57-58)

É portanto, uma discussão ética, política e jurídica, não se precisando exatamente quais seriam seus aspectos sociológicos. A inclusão da discussão sobre cidadania no capítulo sobre comunidade justifica-se, na proposta do autor, porque trata de um aspecto da vida social e do indivíduo como membro de uma “cidade”.

Não há uma conceituação de “minoría”, porém pode-se apreender seu sentido que, por sua vez, também está diretamente relacionado ao tema “comunidade”, na apresentação das conseqüências do processo de globalização, quando se afirma que “desse panorama de mudanças sociais e institucionais avassaladoras (...) emerge uma sociedade complexa e diferenciada (...); diversos *grupos sociais minoritários* – as *minorias* étnicas, religiosas, políticas e regionais – buscam seu espaço social e geográfico, sua originalidade, sua identidade social e cultural (...)” (Oliveira, 2000, p. 59-60, grifos do autor).

A questão da minoria encaminha o estudo para uma discussão sobre democracia, para a qual o manual diferencia a democracia representativa da democracia participativa. Por fim, com o conceito de “grupo social”, temos uma passagem entre o nível micro e o macro dos estudos sobre as sociedades humanas: “para a Sociologia, *grupo social é toda reunião de duas ou mais pessoas associadas pela interação. Devido à interação social, os grupos mantêm uma organização e são capazes de ações conjuntas para alcançar objetivos comuns a todos os seus membros*” (Oliveira, 2000, p. 67, grifos do autor.). O autor conclui com a diferenciação dos conceitos de estrutura e organização social, com base em uma comparação de estática/dinâmica social, pois “enquanto a *estrutura social dá idéia de algo estático, que simplesmente existe, a organização social dá idéia de uma coisa dinâmica, que acontece*”. (Oliveira, 2000, p. 88, grifos do autor).

O capítulo 5 dá início ao estudo da macro-sociologia, pela discussão da estrutura social – no caso, dos “fundamentos econômicos da sociedade” –, e nesse sentido, pode ser pensado em conjunto com o capítulo 6, sobre “estratificação e mobilidade social”; o capítulo 8, apresenta estudo sobre “as instituições sociais”; o 9, sobre “mudança social”; e o 10, estuda o “subdesenvolvimento”. É nesse capítulo que a categoria “trabalho” é apresentada e discutida. Como categoria central nas ciências sociais, especialmente para os considerados clássicos da sociologia, como Marx, Weber e Dürkheim, apesar de toda a revisão conceitual empreendida contemporaneamente, o trabalho é tido como chave central para se compreender o mundo humano e como aspecto organizado das relações sociais. O manual define a categoria “trabalho” e empreende algumas distinções e classificações, como ilustrado pelas passagens transcritas a seguir: “não existe trabalho exclusivamente manual ou trabalho exclusivamente intelectual, mas, sim, *trabalho predominantemente manual* ou *trabalho predominantemente intelectual*”. E, ainda: “quanto à execução, o trabalho pode ser classificado conforme o grau de capacidade exigido das pessoas que o exercem. Assim, temos: *trabalho qualificado* – não pode ser realizado sem um grau de aprendizagem; o trabalho de um torneio mecânico, por exemplo, enquadra-se nessa categoria; *trabalho não qualificado* – pode ser realizado praticamente sem aprendizagem; por exemplo, o trabalho de um servente de pedreiro. O trabalho predominantemente intelectual é em geral qualificado” (Oliveira, 2000, p. 99).

Ao discutir os aspectos “propriamente econômicos”, o manual segue uma leitura segundo o esquema proposto por Marx e Engels, mas numa ótica ideal-típica dos modos de produção. É a leitura de tipo weberiano dos modos de produção marxianos, como já observado por professores de ciências sociais – como por Nelson Tomazi em oficina sobre ensino de sociologia no ensino médio, em 1999, em Vitória, no Espírito Santo.

Inicialmente o manual apresenta uma visão geral sobre a produção e tudo aquilo que participa do processo produtivo para, então, chegar a uma definição de meios de produção e modos de produção, apresentada na forma de esquemas como “forças produtivas = meios de produção + seres humanos” e “modo de produção = forças produtivas + relações de produção”. (Oliveira, 2000, pp. 102-103), sendo que as forças produtivas alteraram-se ao longo da história e “com a revolução industrial (século XVIII), foram inventadas as máquinas e passou-se a usar o vapor e a eletricidade como fontes de energia. Alteraram-se, portanto, os meios de produção e também as técnicas de trabalho. Houve uma profunda mudança nas forças produtivas” (Oliveira, 2000, pp. 102-103), em substituição à tração animal e à força humana, inicialmente utilizadas. O autor enfatiza a historicidade das forças produtivas, das técnicas de trabalho e das relações de produção. Essas são apresentadas como determinantes – “o elemento que determina a organização e o funcionamento da sociedade e que caracteriza cada um dos diferentes tipos de sociedade são as relações de produção. São essas relações que nos permitem distinguir um tipo de sociedade de outro” (Oliveira, 2000, pp. 102-103) –, um aspecto curioso já que, como se sabe, o pensamento de Marx estabelece que as forças produtivas condicionam (ou determinam, dependendo de uma questão de tradução) as relações de produção, e pela contradição entre ambas faz-se o movimento da história. Esse é um aspecto importante à medida que rompe o esquema estritamente marxista sem deixar de fazer uso do conceito de modo de produção.

Para Oliveira, o modo de produção pode ser descrito, de forma esquemática, como sendo “modo de produção = forças produtivas + relações de produção”, o que o leva à curiosa conclusão de que “Portanto, o conceito de modo de produção resume claramente o fato de as relações de produção serem o centro organizador de todos os aspectos da sociedade” (Oliveira, 2000, p. 103).

No capítulo 6, introduz-se a discussão sobre estratificação social, tomada como conceito que “identifica um tipo de estrutura social que dispõe o indivíduo, com suas posições e seus papéis sociais, em diferentes camadas ou estratos da sociedade. (Oliveira, 2000, p. 117). Já a mobilidade é definida como “*a mudança de posição social de uma pessoa num determinado sistema de estratificação social*” (Oliveira, 2000, p. 119, grifos do autor).

Segue-se a definição de castas, como “grupos sociais fechados, endógamos (...), cujos membros seguem tradicionalmente uma determinada profissão herdada do pai. Um indivíduo nasce numa casta e nela deve permanecer pelo resto da vida.”. (Oliveira, 2000, p. 122). E a seguir encontramos que “*estamento* ou *estado* é uma camada social semelhante à casta, porém

mais aberta. Na sociedade estamental a mobilidade social vertical ascendente é difícil, mas não impossível como na sociedade de castas.” (Oliveira, 2000, p. 123, grifos do autor).

Por fim, o manual apresenta uma discussão sobre classes sociais na sociedade capitalista, distinguindo burguesia e proletariado a partir do conceito de “propriedade dos meios de produção” (Oliveira, 2000, p. 125). Esse estudo é completado mais adiante, no capítulo 10, com a análise das teorias e indicadores do desenvolvimento econômico, social e político.

O capítulo 7 abre espaço para uma categoria analisada por todos os livros, a “cultura”. Poderia-se dizer que o manual de Pêrsio Santos de Oliveria pretende apresentar amplamente o projeto científico das ciências sociais, suas principais áreas, os conceitos mais consensuais e mobilizados por cientistas sociais brasileiros e os problemas – inclusive de ordem metodológica – que enfrenta contemporaneamente, da forma como o fazem os manuais organizado por Tomazi e o escrito por Lago – e a despeito da predominância de certos autores ou perspectivas nesses manuais.

Para o manual em questão, “a cultura é um estilo de vida próprio, um modo de vida particular, que todas as sociedades possuem e que caracteriza cada uma delas. Assim, os indivíduos que compartilham a mesma cultura apresentam o que se chama de *identidade cultural*” (Oliveira, 2000, p. 135, grifos do autor). Ao conceito de “identidade cultural”, associa-se o de “padrão cultural”, definido como “norma de comportamento estabelecida pela sociedade” (Oliveira, 2000, p. 143).

As modificações ocorridas pelo contato cultural entre culturas dominadas ou dominantes são denominadas aculturação (Oliveira, 2000, p. 148). Por fim, apresenta também uma análise de movimentos críticos aos padrões culturais dominantes. “Nas sociedades contemporâneas encontramos pessoas que contestam certos valores culturais vigentes, opondo-se radicalmente a eles, num movimento chamado *contracultura*” (Oliveira, 2000, p. 149, grifos do autor).

O estudo da cultura é inserido no manual no mesmo espaço em que se discute a socialização e o controle social – e imediatamente antes do estudo das instituições sociais – o que nos leva a pensar que o autor do manual compreende os mecanismos de socialização como integrantes do que denomina cultura. É assim que, para o manual, “*controle social são as formas pelas quais a sociedade inculca os valores do grupo na mente de seus membros, para evitar que adotem um comportamento divergente*” (Oliveira, 2000, p. 151, grifos do autor).

Quanto às instituições sociais encontramos a seguinte definição: “*o conjunto de regras e procedimentos padronizados socialmente, reconhecidos, aceitos e sancionados pela sociedade e que têm grande valor social é denominado instituições sociais*” (Oliveira, 2000, p. 161, grifos do autor).

O capítulo 8 é dedicado ao estudo da mudança social, por meio da qual “alteram-se as relações sociais” (Oliveira, 2000, p. 180). Isso faz sentido se observarmos que ele antecede o capítulo que analisa o subdesenvolvimento. Além disso, a mudança social “se estabelece de duas formas: por *forças endógenas* ou *internas* – isto é, por mudanças originadas dentro da própria sociedade – que são as *invenções*; por *forças exógenas* ou *externas* – quando são provenientes de outras sociedades – que é a *difusão cultural*” (Oliveira, 2000, p. 182, grifos do autor). A impressão que fica, ademais, é que o autor buscou “entrelaçar” conceitos, áreas e temáticas das ciências sociais, apresentando-a ao aluno de modo mais sistemático e organizado enquanto um corpo único de conhecimentos, como se consensuais e de caráter científico, a despeito das distinções feitas no capítulo 1. É isso que permite compreendermos como os capítulos alternam-se entre os níveis macro e micro da análise sociológica e entre as contribuições das diversas disciplinas.

Sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento, o manual afirma a existência de divergência entre autores sobre a (im)possibilidade de mudança na situação dos países subdesenvolvidos (Oliveira, 2000, p. 192). Para além da definição ou delimitação o tema, o manual também oferece uma análise da origem do subdesenvolvido: “os países subdesenvolvidos são conhecidos também como países periféricos (...). A origem do subdesenvolvimento dos países periféricos (antigas colônias) pode ser localizada exatamente nas relações econômicas e políticas desses países com as nações centrais (que eram as metrópoles) ao longo da História” (Oliveira, 2000, p. 204).

O capítulo 11 estuda a educação e a escola, o que se apresenta como aspecto comum entre os livros didáticos para a disciplina. É possível que isso se dê por duas razões: pelo fato dos manuais terem sido escritos em fins da década de 1980 e início da década de 1990, quando a disciplina era comum nos currículos do curso de magistério de 2º. grau, o que tornava importante aos livros promoverem o debate sobre a escola, já que eles poderiam ser adotados não somente pelo “curso científico” do 2º. grau; e devido à necessidade de trazer para o estudo sociológico as dimensões próximas à realidade do aluno, como o debate sobre sua própria escola – recurso que também foi amplamente usado na disciplina de filosofia nas escolas de 2º. grau. É assim que

“do ponto de vista sociológico, a escola pode ser vista como grupo social e instituição. Considerada uma reunião de indivíduos (...) com objetivos comuns e em contínua interação, a escola é um *grupo social* que transmite cultura. A escola pode também ser vista como *instituição*, ou seja, um conjunto de normas e procedimentos padronizados, altamente valorizados pela sociedade, cujo objetivo principal é a socialização do indivíduo e a transmissão de determinados aspectos da cultura” (Oliveira, 2000, p. 217, grifos do autor).

Por fim, o manual ainda traz um resumo da vida e obra de nomes de destaque das ciências sociais, incluindo alguns brasileiros, como Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, além de um pequeno glossário de sociologia, sugestões de leitura e referências bibliográficas.

3.5. Sociologia no ensino médio, cidadania e reprodução dos modelos aprendidos na graduação

Pretendo, a partir desse ponto, sistematizar as conclusões que acredito emergirem da análise dos manuais estudados. Divido a presente exposição em dois tópicos: em primeiro lugar, pretendo abordar as semelhanças entre os manuais, especialmente o modo de abordagem das categorias sociológicas mobilizadas, seu caráter predominantemente conceitual e o sentido implícito ou manifesto que os manuais estabelecem para a disciplina; e num segundo momento, tratarei das diferenças entre os manuais.

Pode-se verificar, a partir das seções anteriores, que a sociologia dos livros didáticos é compreendida duplamente: (a) como chave para a compreensão da sociedade de um modo geral, e da sociedade brasileira em particular, portanto, como “ferramenta teórica” que permite o desvendamento do real na medida em que é apreendida pelo aluno, ou (b) como instrumento de intervenção, uma espécie de “fermento do povo”, que pode fornecer subsídios e estímulo à ação transformadora. De modo bastante amplo, a sociologia é pensada em termos de suas possíveis contribuições, ainda que estas não sejam colocadas de forma explícita e operacionalizadas em termos de objetivos pedagógicos específicos. Em outros termos, não há uma justificação explícita ou objetivos específicos de aprendizagem para os conteúdos tratados nos manuais.

À exceção das obras de Pérsio de Oliveira e de Paulo Meksenas, onde os objetivos estão expostos de um modo muito geral, não há um consenso estabelecido entre os autores sobre quais objetivos devem ser alcançados pelos professores de sociologia no ensino médio. O que é compreensível dada a inexistência de reflexões atuais neste sentido no campo das ciências sociais – bem como o esquecimento das reflexões da época dos primeiros manuais, que, talvez, pudessem ser aproveitadas. A um só tempo esse fato é demonstrativo e efeito da distância em que a comunidade de cientistas sociais se mantém dos problemas *relativos ao ensino* de sua disciplina no ensino médio.

Naturalmente isso não significa inexistência de objetivos, mas tão somente que eles estão implícitos nas obras ou que são gerais. Significa, portanto, que estes objetivos são insuficientemente precisos para permitirem melhor clareza sobre o lugar que a sociologia

deveria – ou poderia – ocupar num projeto curricular na educação básica; e que, quando explicitados, são de difícil operacionalização pedagógica.

É evidente que qualquer disciplina é relacionada a objetivos sociais amplos. Tanto os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), como os projetos pedagógicos escolares justificam suas opções em termos de formação humana geral ou dotam os objetivos disciplinares de uma abrangência que pode ser vista como duvidosa em muitos casos. Não se trata de discutir essa questão, neste trabalho; porém, proponho que a sociologia tem sido pensada – ao menos é para o que os manuais analisados apontam – como um campo especial, dotada de uma missão de abrangência maior, já que não é justificada em termos de formação individual, mas nos termos de seus efeitos políticos e sociais.

Se observarmos os documentos educacionais governamentais, as justificativas constantes em projetos pedagógicos de instituições educacionais ou as apresentações de manuais de outras disciplinas, veremos, mesmo no caso de disciplinas como a história, as relações que são pensadas entre disciplinas e o que se pretende com elas em termos de aprendizagem individual, isto é, que tipo de aprendizagem tal ou qual disciplina – ou tal ou qual conteúdo específico de uma determinada área, como um assunto, um conceito, uma unidade bimestral ou um capítulo – se destina a produzir nos indivíduos, de determinada faixa etária ou segmento de ensino, em termos de compreensão de um aspecto do real, não importando se essas aprendizagens se referem à compreensão de um fenômeno natural, ainda que cotidianamente presente em nossas vidas, como o eletromagnetismo, o efeito estufa ou as mudanças climáticas, ou se tal aprendizagem diz respeito a um fenômeno social e histórico, como a emergência de regimes totalitários ou a relação do Estado com os movimentos sociais no século XX. O fato é que os objetivos disciplinares em geral são definidos em termos da compreensão – instrumental ou não – com a qual serão dotados os estudantes dessas matérias. Mesmo atualmente, em que o discurso pedagógico parece dominado por noções como as de competências e habilidades, a rigor o foco está no que se produzirá nos alunos com tal ou qual disciplina.

A sociologia não tem participado deste debate. Ao contrário, o que os manuais didáticos analisados demonstram é que os objetivos declarados ou implícitos para a disciplina são referentes a uma espécie de função do próprio conhecimento. Como se em si mesma ou por si mesma a disciplina possuísse uma função ou um efeito de impacto social abrangente.

Em qualquer dos manuais investigados se pode observar a definição de uma missão para a disciplina, tida invariavelmente como promotora de cidadania, de uma consciência

crítica ou da formação do agente de transformação da sociedade capitalista. Se nas primeiras décadas do século XX as ciências sociais foram pensadas como fundamentais no desvendamento do Brasil e na orientação do Estado brasileiro, conforme Meucci (2000) e Giglio (1999), hoje parece não ter perdido essa vocação, porém, comparativamente, ela é apresentada de modo muito mais acanhado e bem menos pretensioso que nos manuais do passado. Permanece a idéia de missão pela “conscientização” da “massa estudantil” – que vê nos indivíduos não atores e sujeitos, porém objetos da ação do conhecimento, este sim, competente e autorizado à dirigir os indivíduos, e operado por uma elite de iniciados. O que se depreende dos manuais analisados é a exaltação da importância da sociologia como disciplina do nível médio, uma importância atribuída justamente em função de seu papel previsto, sua missão de explicar o Brasil e, num mesmo movimento, apontar os rumos de desenvolvimento tidos por melhores e mais justos.

Mas tal explicação assume um caráter muito especial, já que empreendida por uma *ciência* específica, autorizada a explicar a realidade social. É justamente o recurso à cientificidade da sociologia que pretende garantir um espaço legítimo para a disciplina nos currículos escolares, algo para o que convergem os manuais analisados e as representações dos professores, de acordo com a dissertação de Bispo (2003). A não reprodução dos modelos da graduação poderia desacreditar o trabalho docente como aquele que ainda se pautaria por padrões não-científicos ou pré-científicos, como no de um ensino da disciplina a partir do senso comum e dos “debates sobre atualidades”.

Devido a isso, a opção é pela apresentação dos conceitos, não para construir a visão da disciplina como um corpo homogêneo de conhecimentos, ao contrário, justamente ressaltando-se a sua diversidade. Aqui é interessante a aproximação entre os resultados desta dissertação e os encontrados por Bispo: a ênfase nos conceitos pelos professores estudados por ele (os formados na área) se deve, em parte, ao temor dos cientistas sociais pela banalização da aula de sociologia como mera discussão de “temas atuais”, o que é afim à construção de uma identidade como sociólogo, antes que professor. No caso dos manuais, creio haver um processo semelhante, mas também uma tentativa em se evitar à visão da sociologia como um corpo de conhecimento bem estabelecido, tal qual uma “ciência positiva”. Há que se considerar que, apesar das discussões acerca da cientificidade do campo serem inerentes às ciências sociais, esse debate ganha novo significado se considerarmos que esses manuais foram publicados num momento de re-inserção da sociologia como disciplina do ensino médio; um tempo, portanto, em que era necessário estabelecer-se frente aos atores do campo educacional e aos estudantes uma certa relevância da disciplina, no caso, seu poder explicativo da realidade e fornecer-lhe um *status* legitimador por meio do recurso à sua cientificidade.

A despeito do caráter científico que se atribui à disciplina, no entanto, pode-se dizer que o ensino de sociologia no ensino médio, em sua “vocação” como ciência ou política, está mais próxima da política. A denúncia das condições socioeconômicas no Brasil ou no capitalismo em geral, se não afirma ou sugere uma ação, ao menos implica a negação da condição denunciada, como algo a ser superado, o que leva a um sentimento do atraso brasileiro e a uma intenção civilizadora da disciplina, não muito distante do que lhe fora atribuída pelos primeiros manuais de sociologia. Porém, a “política”, no caso, dependeria do conhecimento científico seguro. Faz-se uma associação, portanto, entre ciência, desenvolvimento da consciência crítica, cidadania, participação social e superação do capitalismo.

O sentido missionário ou civilizador está presente nos manuais quando prevêem que a simples denúncia das contradições capitalistas ou do autoritarismo político brasileiro é capaz de promover no aluno a energia suficiente e direcioná-la às transformações sociais. Nem seria necessário dizer que tal visão pressupõe um objetivo a alcançar que vai muito além de aprendizagens individuais (do ponto de vista pedagógico), mas que se relaciona às mudanças previstas e pensadas como legítimas e justas. No entanto, a simples articulação, em nível de discurso, daquilo considerado criticável na sociedade brasileira – e, portanto, destinado à ação transformadora do aluno, agora transmutado em agente de mudanças –, não é condição suficiente para que tal mudança ocorra.

Do ponto de vista da estrutura e da lógica dos livros, podemos fazer os seguintes apontamentos: as análises relativas à transição do feudalismo ao capitalismo, a predominância de uma perspectiva de classe e as opções por determinadas categorias sociológicas, como o trabalho, caracterizam quase todos os manuais, à exceção do livro de Pêrsio Santos de Oliveira, considerado por alguns professores do ensino médio como alinhado à sociologia sistemática; imagem que deve ser relativizada, pois se o livro se distingue bastante dos demais, por um lado, por outro oferece basicamente os mesmos conceitos, a mesma perspectiva histórica da elaboração das idéias sociológicas, além da predominância da discussão sobre o trabalho e a produção da riqueza social com abordagens que não estão muito distantes. A diferença entre eles não é substancial, uns pretendendo-se mais críticos que os outros. No caso do manual de Pêrsio pode-se perceber o uso menos rigoroso do conceito de modo de produção que em outros manuais, que, por sua vez, também procedem a uma leitura “weberiana” do conceito marxista. Porém, do ponto de vista estrutural (conceitos ensinados, abordagens teóricas, organização dos capítulos ou unidades e tratamento didático-pedagógico), os manuais se aproximam em grau significativo.

Parece correto afirmar, portanto, que os manuais analisados nessa dissertação orientam-se por uma visão bem semelhante sobre o que ensinar em sociologia no ensino médio e com quais finalidades, isto é, quais são os conteúdos que importam para a

aprendizagem do aluno. Há uma convergência de todos os manuais para a aprendizagem de conceitos considerados fundamentais, como *socialização, fato social, classe social, Estado e ação social*. Tanto quanto sobre alguns temas, categorias ou problemas: *trabalho, movimentos sociais, relação indivíduo-sociedade, desigualdade social, Estado, política e educação*. Por vezes encontramos uma seção ou mesmo um capítulo para a discussão de uma dessas categorias ou conceitos, tanto quanto um capítulo sobre a história do surgimento da sociologia; também um capítulo sobre cultura e outros temas comuns à antropologia, como família, gênero, relações étnicas ou parentesco, além de um capítulo sobre educação e/ ou escola estão presentes em quase todos os livros, à exceção do organizado por Tomazi. Ou seja, a disciplina orienta-se para uma aprendizagem teórica, fundada em conceitos/ categorias assumidas como mais consensuais entre os chamados autores clássicos. Uma visão que não está muito distante do que é feito no bacharelado.

Não há uma divergência fundamental que permita dividir os livros por paradigmas, correntes teóricas ou escolas do pensamento sociológico, nem poderíamos distingui-los segundo as áreas das ciências sociais; porém, é certo que nenhum deles discute a noção de *habitus*, de Pierre Bourdieu, a de troca/ reciprocidade, de Marcel Mauss, ou a de processo civilizador, de Norbert Elias. O que nós temos é uma “leitura autorizada” de alguns conceitos dos autores tidos por clássicos pela comunidade dos cientistas sociais brasileiros, das noções mais ou menos consensuais, e o tratamento de algumas temáticas também consideradas como fundamentais ou mais significativas, especialmente para a compreensão da sociedade brasileira, como educação, desigualdade social, racismo, violência e movimentos sociais, segundo a agenda científica e política estabelecida. É interessante notar como os manuais são convergentes nesse ponto: todos elegem Marx, Dürkheim e Weber como os “pais fundadores” da disciplina – e, portanto, suas idéias como as mais importantes para o entendimento do aluno –, do mesmo modo que reproduzem a hierarquia aparentemente predominante também no ensino superior entre os três autores, onde prevalece a leitura de Marx, Weber e Dürkheim. Aliás, a própria idéia de clássico em nenhum momento é colocada em dúvida no processo de elaboração dos manuais, considerando que neles os autores referidos são efetivamente nomeados clássicos²².

²² Giddens fez um interessante relato a respeito da idéia de “clássico” e observou como Marx, Weber e Dürkheim ganharam esse *status* muito recentemente, em boa medida devido à influência de Parsons – e dele próprio, Giddens – na sociologia em escala mundial. Sem importar quem teria sido o promotor original da idéia, deve-se reter o fato, inclusive amplamente corroborado pelos nossos primeiros manuais, de que os três reconhecidamente clássicos da ciência social, enquanto clássicos, são tão contemporâneos quanto nós, pois na para eles os clássicos eram outros, como Summer ou Comte. Ver Giddens, 1998, e Calvino, 1993.

Note-se que alguns conceitos possuem uma “ordem de apresentação mais ou menos consensual” e um “uso com fim semelhante” nos manuais, o que implica numa hierarquização dos próprios autores, ou, ao menos, é convergente a ela, sendo o fato social utilizado sempre que se pretende defender a posição da sociologia perante outros saberes – tal qual fez o próprio Dürkheim –, enquanto disciplina de caráter científico e para justificar a idéia do condicionamento social do indivíduo, o de classe social para se criticar o “funcionalismo” de Dürkheim e permitir a apreensão da historicidade do mundo social – a idéia de que o homem faz a história e é por ela constituído, o que é fundamental para a discussão das contradições do capitalismo –, e, por fim, o de ação social, que fica mais ou menos à meio termo dos dois primeiros, sendo útil quando se quer resgatar o papel de agente dos indivíduos; o conceito de ação social se presta adequadamente ao reforço – talvez menos agressivo à visão individualista moderna – da existência da sociedade não como um fato objetivo, exterior e coercitivo às consciências individuais, como no caso da idéia de fato social, porém como algo mais que a simples junção de individualidades, tanto quanto tem sido utilizado sempre que se pretende sugerir a origem consensual das realidades sociais – sejam as idéias coletivas ou as instituições sociais – e o papel da escolha individual nesse processo, o que é interessante reforço da possibilidade de mudança social na mente do aluno.

Podemos acrescentar que os subtítulos de capítulos (e conceitos que pretendem expressar ou introduzir) nos manuais, como, por exemplo, “modo de produção”, “trabalho e renda”, “cidade e campo”, “ideologia e consciência crítica”, “circulação e consumo”, “a manufatura e a fábrica no mundo urbano”, “movimentos sociais”, “sindicalismo”, “classes sociais”, “desigualdade social ou estratificação” etc., conforme o manual, são indícios do viés teórico que os informam. Há um esquema lógico orientando a construção dos textos e das narrativas históricas dos manuais em que predomina teoricamente o pensamento marxista.

Naturalmente, não se coloca em questão, neste trabalho, a conexão entre contextos históricos e teorias, conceitos e paradigmas em ciências sociais. Entretanto, os manuais são voltados para o ensino médio, vale dizer, para um público formado geralmente de jovens de 14 ou 15 anos que, até mesmo pela recente, intermitente e fragmentária inserção da disciplina nesse nível de ensino, não possui o hábito de realizar correlações entre idéias fundamentais das disciplinas científicas e seus contextos de elaboração. Não há, normalmente, no ensino médio brasileiro, esse tipo de procedimento (correlação/ contextualização histórica de idéias) – não se faz, por exemplo, nenhuma correlação deste tipo com as idéias “gravidade”, “átomo”, “evolução”, “conjunção adversativa”, “DNA”, “feudalismo” ou “placas tectônicas”. Não se está discutindo a validade da contextualização do processo de elaboração do conhecimento, apenas ressaltando-se a falta de hábito desse tipo de procedimento em aulas do ensino médio, o que em si mesmo gera um problema para a disciplina sociologia.

Para o cientista social, algumas passagens transcritas dos manuais podem fazer bastante sentido e não se problematiza sua enunciação – porque, como se disse, trata-se de uma operação característica do campo das ciências sociais, aprendida pelos professores do ensino médio em sua formação graduada ou pós-graduada. Entretanto, há que se considerar que um curso orientado para uma história das idéias ou que opera alguma correlação entre conceitos e seus contextos constituem grande novidade para o ensino médio – e dificuldade. Do mesmo modo, recurso aos autores clássicos é um procedimento discursivo ao qual os alunos do ensino médio não estão acostumados, considerando-se as suas experiências com outras disciplinas. Portanto, pode-se concluir que, ao menos do ponto de vista pedagógico, os manuais didáticos analisados expressam a falta de tradição nas ciências sociais de pesquisas e reflexões *sobre ensino* da própria disciplina e do ponto de vista do conteúdo, a sociologia que é apresentada pelos manuais do ensino médio não difere tanto dos currículos e da agenda acadêmica, com a exceção do fato de predominar uma matriz teórica marxista na maioria deles.

3.6. Diferenças significativas entre os manuais de sociologia para o ensino médio

A despeito de semelhanças temáticas ou quanto aos autores trabalhados, os manuais diferem entre si em diversos aspectos e por isso existem algumas exceções do que foi dito acima. No livro de Nelson Tomazi a educação e a escola não ganham um destaque num capítulo particular, nem mesmo numa seção de um capítulo, do mesmo modo como no livro de Paulo Meksenas a cultura não é tratada a partir do instrumental teórico antropológico e num capítulo próprio, como nos outros manuais, porém na perspectiva do materialismo histórico, sendo pensada como humanização da natureza por meio do trabalho, e é significativo que venha no mesmo capítulo desse último.

Outra diferença marcante é quanto a disposição dos capítulos: nem todos os livros discutem idéias como a de papel social – caso de Nelson Tomazi e Paulo Meksenas –, mas Pêrsio de Oliveira dá uma importância a esse enfoque muito maior que Benjamim Lago, o que se reflete na seqüência dos assuntos nos livros; para Pêrsio de Oliveira as interações, papéis e instituições sociais são explicativas da sociedade apesar de afirmar a importância das relações de produção (Oliveira, 2000, p. 103). Mas essa afirmação aparece como uma exceção, afirmação sem maior explicação e sem conseqüências na lógica que estrutura o livro ou nos conteúdos apresentados nos demais capítulos. Desse modo, o capítulo que trata dos “fundamentos socioeconômicos da sociedade”, em Pêrsio de Oliveira, vem depois dos

capítulos sobre papéis sociais, *status* e “grupos sociais”, conceitos com um peso significativo na obra. Aliás, os “fundamentos socioeconômicos da sociedade” não se apresentam como fundantes e as descrições conceituais e históricas de modos de produção são antes construções de tipos-ideais que a apresentação da perspectiva materialista. É isso que permite ao autor, por exemplo, afirmar que o trabalho é “um dos elementos que intervêm no processo de produção” (Oliveira, 2000, p. 97), contrariando sua importância na perspectiva do materialismo histórico.

Já em Benjamim Lago as idéias de papel social, *status*, instituições sociais e socialização constituem parte de capítulos que tratam da desigualdade social e vêm depois da discussão sobre sistemas socioeconômicos, processos econômicos e divisão do trabalho, que parecem ter um peso maior na explicação da sociedade. É significativo que o autor cite Marx ao longo de todo o livro, estabelecendo um diálogo entre *esse e outros pensadores*, antes que um diálogo *entre diversos pensadores*. Nessa linha de raciocínio, o manual de Lago (e também o do Meksenas) privilegia uma análise macro para discutir as interações, ao contrário do manual de Oliveira, que parte do nível micro para construir um saber sobre a sociedade. O manual organizado por Tomazi fica a meio caminho, numa tentativa em estabelecer a relação entre a “biografia e a história”.

Como já foi afirmado, os autores principais são, sem dúvida alguma, Marx, Dürkheim e Weber. Diversos outros são mobilizados num ou noutro capítulo, nem sempre articulados numa interpretação/ explicação de algum fenômeno, porém muitas vezes como recurso retórico, com o objetivo de se comprovar o que se vinha dizendo, quando não como mera prova da erudição do autor. É impossível, no entanto, estabelecer exatamente a importância de cada clássico citado *para o autor de cada manual*. Ou seja, se encontramos vários pensadores reconhecidos sendo citados e utilizados em graus diversos ao longo dos textos – quando não sendo citados a partir de seus próprios escritos – e diversos sociólogos contemporâneos de diferentes matizes teóricas e ideológicas, não se pode, por outro lado, estabelecer um critério totalmente adequado para se “capturar” o “peso” de cada um desses autores dentro do texto; nesse caso, mesmo a aplicação do instrumental estatístico – por análise bibliométrica sobre citações, análise de conteúdo ou análise semântica, ou ainda outros critérios – poderia retornar respostas problemáticas. O que se pode afirmar seguramente é a alusão aos três autores tidos por clássicos da disciplina, algumas vezes assim denominados, e, principalmente, a apresentação – como fundamentais – dos conceitos de *fato social*, *ação social* e *classe social*.

No que diz respeito às três áreas das ciências sociais acadêmicas, os manuais de sociologia também oferecem algumas diferenças: o livro organizado por Nelson Tomazi

pretendeu guardar um lugar para o conhecimento antropológico num capítulo sobre cultura, mas predomina uma sociologia política; o de Paulo Meksenas é ainda mais omissivo, enfatiza a sociologia a partir de um confronto entre uma “sociologia funcionalista” (entendida, principalmente, como as contribuições de Dürkheim) e uma “sociologia crítica” (a partir de uma leitura de Marx, naturalmente) sendo as questões onde se poderia esperar uma maior mobilização da antropologia trabalhadas e interpretadas dentro e a partir desse debate (não há referência à sociologia weberiana nesse manual, o que constitui); já o livro de Pêrsio de Oliveira procura uma perspectiva entre uma visão que poderíamos denominar de “estrutural” (ênfase na macro-estrutura social e nas instituições) e uma outra que chamaríamos “cultural” (ênfase em na interação micro-social e no cotidiano) e, nesse sentido, lança mão de noções e conceitos da disciplina antropológica; por fim, o livro de Benjamim Lago se autodefine um *curso de sociologia e política*, e não sem razão: ali também predomina uma sociologia política, porém o autor trata de muitas questões relativas à antropologia e chega mesmo a mobilizar alguns de seus conceitos, mas fica evidente, ao longo do texto, que esses “temas” ou “questões”, tanto quanto os conceitos utilizados, são lidos à luz da sociologia e de uma perspectiva estrutural da sociedade, não a partir de uma visão culturalista (Lago chega a citar alguns antropólogos como Lévi-Strauss e o brasileiro Gilberto Freyre, além de sugerir leituras de Margaret Mead e Gilberto Velho, por exemplo, mas a contribuição deles não vai muito além disso). A proposta dos autores é predominantemente sociológica e estrutural (não me refiro aqui ao estruturalismo antropológico), dentro dos marcos de uma sociologia política, à exceção de Pêrsio de Oliveira, que se afasta significativamente dessa perspectiva, como Meksenas pode ser posto como o outro lado da balança, dado sua quase exclusividade quanto ao que ele próprio denomina por “sociologia crítica”.

O que vemos, portanto, é a junção de temas, conceitos e autores normalmente estudados na graduação em ciências sociais, sem nenhuma preocupação com a justificação dessas opções, como se elas por si mesmas bastassem como justificativa para o ensino da disciplina.

Nenhuma crítica construída durante a pesquisa empreendida, no entanto, pretende obscurecer o valor da disciplina e suas possibilidades no ensino médio. Nem mesmo o valor que esses manuais têm como parte de um esforço significativo para a legitimação de uma disciplina tão incompreendida nos meios escolares. Ao contrário, nada mais distante do trabalho apresentado por esta dissertação que a dúvida sobre a importância das ciências sociais para a educação básica e de seus manuais como expressões relevantes de parte da comunidade de cientistas sociais para a construção do saber sociológico no meio escolar.

Conclusão

A intermitência da disciplina no ensino médio: algumas reflexões

Nesta dissertação, procurei descrever e analisar os manuais didáticos de sociologia utilizados no ensino médio. Uma visão geral sobre os manuais emergiu desta investigação: os manuais, apesar de originalmente escritos para o ensino médio, mantêm íntimas relações com o tipo de ensino praticado na formação em nível superior, um ensino que gira em torno dos conceitos dos clássicos da sociologia e que procura reproduzir os temas da agenda científica do campo das ciências sociais.

Em comparação com o debate das primeiras décadas do século XX, sobre *ensino* de ciências sociais, os manuais de hoje são ainda tímidos em suas propostas de ensino. Esse fato, ao meu ver, está relacionado ao prestígio social da disciplina, ao menos juntos aos gestores de política educacional e diretores e coordenadores de escolas da educação básica. Como conclusão, pretendo explorar reflexões sobre a resistência à introdução das disciplinas nas escolas de educação básica, que se verificou durante as décadas de 1980 e 1990 – e que ainda existe. Naturalmente, essas reflexões são de caráter exploratório e não constituem o objeto deste trabalho, mas visam somente uma “extrapolação” de suas conseqüências e indicações de novas possíveis pesquisas.

Normalmente, a explicação recorrente para a quase nenhuma tradição das ciências sociais no ensino médio é dada estabelecendo-se como “causa” a sua intermitência nas reformas educacionais, que por sua vez teria como “causa” uma orientação política consciente, de recorte ideológico conservador que atenderia aos interesses das elites capitalistas; explica-se tal situação lançando-se mão, ainda que implicitamente, da noção de escola como aparelho ideológico do Estado e de educação como recurso estratégico para a dominação política. Não que esta hipótese seja inválida, porém, proponho que o efeito, nesse caso, seja a causa.

Explico: a falta de legitimidade social da disciplina, a percepção de “irrelevância” desse conhecimento no ensino médio por parte dos atores referidos, mas também por parte de parcela da própria comunidade dos cientistas sociais, deve-se a razões que se apresentam na inserção e desenvolvimento das ciências sociais no Brasil: uma forte vocação acadêmica e enciclopédica associada à falta de pesquisas sobre *ensino* de ciências sociais, a falta de preocupação com estratégias de ensino-aprendizagem dos conhecimentos produzidos pelas ciências sociais, a falta de interesse pela disseminação desses conhecimentos entre um público leigo, a distância em que a academia se encontra da educação básica, entre outras. A expressão “falta de legitimidade social” à qual me refiro deve ser entendida aqui como a resistência em inserir a sociologia como disciplina da grade curricular do ensino médio, por parte de agentes escolares e gestores da política educacional governamentais, a despeito do interesse de parte da comunidade de cientistas sociais – em sua maioria, professores do ensino médio, formados em licenciatura em ciências sociais, e associações e outras entidades da categoria; o pouco prestígio social por parte da disciplina está relacionado, entre outras possíveis razões, ao fato de não ter sido construído um “consenso” na comunidade educacional – gestores de política educacional, diretores e coordenadores de escolas e outros atores do sistema brasileiro de educação básica – a respeito da relevância e da especificidade desse campo de saber, e de sua viabilidade enquanto disciplina escolar, especialmente no que diz respeito à didática da disciplina, algo importante para a decisão sobre sua implantação ou não por parte dos atores referidos. E é aqui que a relativa distância da academia em relação ao ensino médio contribui para a falta de legitimidade social da disciplina.

Esse problema está, a meu ver, relacionado ao esquecimento a que foram submetidos os debates dos primeiros anos de institucionalização do campo das ciências sociais no Brasil. Certamente que para a comunidade dos cientistas sociais outros problemas ganharam relevância, novos contextos se estabeleceram e uma nova dinâmica se impôs; no entanto, o resgate da produção anterior sobre *ensino* de sociologia no secundo grau poderia ser, se não fonte de lições interessantes dentro de um quadro de acumulação de conhecimento, ao menos um argumento junto aos diversos atores do sistema escolar brasileiro quanto às possibilidades da sociologia enquanto disciplina escolar.

Os manuais didáticos de sociologia para o ensino médio são exemplos do quanto precisamos avançar na pesquisa sobre metodologia de ensino-aprendizagem para as ciências sociais, ao menos comparativamente às primeiras décadas do século XX e ao que se realiza, rotineiramente, em outros campos científicos, como história, física ou matemática. Sendo verdade o que afirmo nos parágrafos anteriores, os manuais atualmente disponíveis no mercado, se por um lado constituem esforços relevantes na direção da construção de uma “didática especial” para a disciplina, por outro, denotam a própria falta de tradição do campo no que diz respeito às questões específicas de ensino. Creio que ampliar a legitimidade ou o prestígio social da disciplina escolar sociologia no sistema brasileiro de educação básica – incluindo todos os seus atores, públicos e privados –, é tarefa importante se desejarmos sucesso na re-inserção da sociologia no ensino médio brasileiro. E isso toca um outro problema que foge ao escopo desta dissertação: as licenciaturas em ciências sociais.

Chega a ser impressionante o relato de professores, acadêmicos, que se dedicam às disciplinas de licenciatura, sobre como são isolados e tratados com uma certa indiferença por seus pares, correndo mesmo o risco de se verem segregados em guetos intelectuais, sem interlocutores, sem visibilidade, sem estímulos à pesquisa (esses relatos de professores de licenciatura em ciências sociais foram fornecidos informalmente ao autor desta dissertação). Naturalmente que tais relatos são relativos na mesma medida em que dependem em alto grau de uma percepção subjetiva, não raro muito localizados e decorrentes de experiências nem sempre generalizáveis. Apesar disso, a licenciatura vive o paradoxo de ser o principal aspecto da formação profissional da maioria dos cientistas sociais atualmente – considerando que o ensino constitui o mercado de trabalho a que se dedica grande parte dos graduados em ciências sociais (Melo, 1999; Moraes, 2003) – e, ao mesmo tempo, receber pouco investimento dos cursos de ciências sociais em dois aspectos, especialmente: as disciplinas pedagógicas específicas constituem a menor carga horária na maior parte dos cursos superiores em ciências sociais (um problema que não é restrito à área de ciência social) e as pesquisas desenvolvidas tendo como objeto o ensino da sociologia (ou das ciências sociais) no ensino médio ainda são esparsas e não contam com espaços institucionalizados em programas de pós-graduação em ciências sociais e em eventos acadêmicos do campo.

Justamente por ser atividade essencial, de reprodução da prática profissional e da própria comunidade científica, as atividades de ensino são vistas como atividade-apêndice e pouca atenção se dedica a essa “atividade de rotina”; o foco de todo o processo é a atividade científica “propriamente dita”, entendida como a pesquisa e a publicação; nesse sentido, pensar o ensino da própria disciplina é questão interna, atividade necessária, porém secundária, e que não deve – ou não deveria, segundo a visão corrente – ocupar grande espaço nos fóruns de debate e nos periódicos científicos. Ora, essa visão oculta a atividade “real” e cotidiana, e o fato de o ensino ser (1) a parte mais volumosa do trabalho da maioria dos cientistas sociais –

acadêmicos –, o que lhe toma mais tempo, na maioria dos casos; e (2) ser relevante, por constituir atividade essencial não apenas *para* a própria prática científica, dado seu caráter de reprodução dos paradigmas, porém como atividade essencial *da* prática científica, considerando-se suas relações com a sistematização do conhecimento, dos problemas e dos padrões dessa mesma prática. Daí a relevância não somente “pedagógica” dos manuais.

O sentido da disciplina, por vezes, parece ser tido por líquido e certo nos manuais analisados nesta pesquisa, talvez exatamente porque já teria sido objeto de construção nas graduações em ciências sociais, que por sua vez exercem jurisdição sobre os professores do ensino médio, como as pós-graduações sobre os docentes do ensino superior. A ciência social brasileira é fortemente auto-referida e há uma negociação em curso no interior do campo, onde várias estratégias de escolha se fazem presente nas relações entre a pós-graduação, seu alunado, programas de pós de outras áreas, professores da graduação (Melo, 1999) etc. São dessas negociações que dependerá a agenda do ensino de ciência social, inclusive para o ensino médio.

Os professores do ensino médio constituem parte da clientela dos programas de pós-graduação e os professores deles, os que ensinam na graduação e formam os profissionais do ensino médio, são todos, a rigor, alunos e ex-alunos dos programas de mestrado e doutorado em ciências sociais e áreas afins. Por isso podemos supor que ocorra uma reprodução, no ensino médio, dos modelos – teóricos e pedagógicos – apreendidos na graduação. Ora, a reprodução que Melo (1999) identificou na produção científica – seja esta uma tese ou um *paper* – pode ocorrer também nas aulas do ensino médio, nos programas de curso elaborados pelos seus professores e nos manuais didáticos escritos e utilizados. E se há um controle efetivo sobre a literatura considerada legítima e válida no campo das ciências sociais por parte de suas instituições acadêmicas, especialmente os programas de pós-graduação, uma “jurisdição sobre as referências utilizadas”, nas palavras de Melo (1999: 185), é de se supor que ocorre com o desempenho do professor de ensino médio o mesmo que com seus trabalhos acadêmicos, a reprodução do saber autorizado pela academia, bem como de modelos de ensino-aprendizagem próprios do ensino superior.

Além disso, há que se considerar a “invisibilidade” atual do ensino fundamental e médio aos cientistas sociais, como na declaração do mesmo autor: “para completar esta rápida discussão sobre as relações entre a ciência social institucionalizada e o ensino, é necessária uma menção ao trabalho desenvolvido nas escolas de primeiro e segundo graus. Trata-se de uma área ainda invisível para os cientistas sociais, apesar de constituir o mercado de trabalho de uma parte dos graduados nos cursos de sociologia” (Melo, 1999: 179-180). Essa invisibilidade é contrastante com a produção sobre ensino de sociologia no secundário das décadas de 1930 a 1950. É que nestas a prática científica de nossos intelectuais estava “organicamente” ligada à escola e aos institutos de formação de professores. É natural, portanto, que o debate sobre a sociologia no segundo grau tenha ocupado um lugar central, já que nesse período a sociologia

começou a ser inserida nas escolas normais e as faculdades de filosofia iniciaram as suas atividades. O que nos leva a perguntar por que o mesmo processo não se tem verificado desde a retomada da campanha pela re-inserção da sociologia no ensino médio a partir da década de 1980.

Num primeiro momento, antes da institucionalização, em sentido estrito, das ciências sociais na academia, estas possuíam uma agenda pública e uma preocupação em fazer-se instrumento de renovação da sociedade; já com a institucionalização universitária, novos temas de interesse foram surgindo e as ciências sociais foram se insulando num contexto de forte restrição ao debate público, especialmente durante os dois períodos autoritários da história recente do Brasil, o Estado Novo e o Regime de 64. Num tal contexto de institucionalização, o ensino da própria disciplina não logrou a condição de objeto privilegiado de pesquisa na área, dado (1) o seu caráter normativo ou propositivo, o que contraria frontalmente a imagem científica que se quer estabelecer, e (2) dado sua generalidade e indiscriminação enquanto especialidade científica das ciências sociais.

De certo modo, a dissociação entre ensino e pesquisa tem sido promovida pelos próprios cientistas sociais, seja em seu intento de competir com as ciências “duras” por recursos destinados à pesquisa, o que exigiria uma pesquisa aplicada e especializada, seja pelo insulamento que de certo modo restringiu a ciência social nos programas de pós-graduação, onde a atividade de pesquisa está intimamente relacionada à dinâmica do ensino, mas no plano da atividade, não no da pesquisa desenvolvida: em outras palavras, não se pensa o *ensino* porque não se o tem como “objeto” legítimo do interesse científico, ao menos como “objeto” da própria área (em contraste, por exemplo, da pesquisa sobre “estratégias de ensino-aprendizagem”, “didática especial” ou “metodologias de pesquisa educacional” em programas de mestrado em física, como na Universidade Federal do Espírito Santo, na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Quando muito, se têm algumas publicações e memórias a respeito da experiência individual de um ou outro professor.

Até mesmo as falas que pretendem valorizar o papel do sociólogo no meio escolar, como “o professor de sociologia não é somente um *professor de sociologia*, mas um *sociólogo na escola*”, e que, em tese, poderia contribuir para o esclarecimento do papel e da identidade da própria instituição escolar etc., possuem um significado especial se considerarmos a discussão travada neste texto: o caráter de missão da disciplina. Afinal, porque ao sociólogo seria reservado o privilégio de um olhar global?

A ele caberia um papel de vanguarda na reconstrução da identidade de um segmento de ensino quase amorfo, como o ensino médio; além disso, pode-se observar a resistência com que se concebe o papel de professor de sociologia como não meramente um professor,

mas como *algo mais*, no caso, um *sociólogo na escola*, e desse modo justificam-se – e ocultam-se – as contradições e problemas típicos da relação entre a academia e os professores que forma: não seria preciso rever as licenciaturas em ciências sociais ou nem mesmo seria necessário um olhar mais discreto sobre o que ocorre no ensino médio, afinal, forma-se não apenas professores, mas, antes de tudo, pesquisadores, isto é, bacharéis em ciências sociais, que enquanto professores do ensino médio (espécie de estufa em que se cultiva a próxima geração de docentes que ocuparão as posições acadêmicas), serão os profissionais competentes para a dinamização da instituição escolar, já que ostentam um título hierarquicamente superior.

Essa percepção se encontra nos manuais por mim estudados. As constantes referências à sociologia como ciência que emerge da crise das nascentes sociedades industriais, como uma ciência capaz de explicá-la e propensa a intervir nessa mesma realidade, são indícios da preponderância da imagem de ciência sobre a de disciplina escolar. Isso é contrastante com o que se pode observar em outras áreas: para ficarmos em dois únicos exemplos, um físico, seja ele um pesquisador num centro “de ponta” ou um professor do ensino médio, de modo algum confundiria a física e a matéria lecionada na escola, da mesma forma que um graduado em história aprende a distinguir o “saber histórico” e o “saber histórico escolar” (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, “História”, 1996, p. 11). Entre os cientistas sociais, se dá um movimento diferente: pretende-se ressaltar o caráter de ciência especial da sociologia mesmo como matéria escolar. Daí que as opiniões que pretendem contribuir para a re-inserção da disciplina, mas que negligenciam as reflexões *sobre ensino*, constituem equívocos que devem ser repensados.

Bibliografia

ABA. *O ensino da Antropologia no Brasil – temas para discussão*. Rio de Janeiro, (março) 1995.

ACSES (Associação dos Cientistas Sociais do Espírito Santo). *Relatório final do I Seminário de Sociologia e Antropologia no nível médio – Espírito Santo*. Maio de 1999.

AGUIAR, Flávio (org). *Antônio Cândido. Pensamento e militância*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1999 [Trabalhos apresentados no evento “Antônio Cândido: pensamento e militância”, realizado em São Paulo, de 12 a 14 de agosto de 1998].

APSERJ (Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro). *Contribuição do Grupo de Trabalho para a Educação ao II Encontro de Sociologia do Conselho Estadual de Educação*, Rio de Janeiro, 11 de outubro de 1990.

ARRUDA, José Ricardo Campelo e MARIN ANTUNA, José. “A Didactic System for the Physics Teaching: Learning”, in *Rev. Bras. Ens. Fis.* [online]. set. 2001, vol.23, no.3 [citado 05 Setembro 2004], p.329-350. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-47442001000300011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-4744.

AZEVEDO, Fernando de. “A sociologia no Brasil – o ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil” in *Dicionário de sociologia Globo*, São Paulo/ Porto Alegre: Editora Globo, 4ª edição,

1969 (1ª edição em 1961). Extraído do livro *Princípios de sociologia*, São Paulo: Edições Melhoramentos, 8ª edição, 1958.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”, in ABREU, Márcia (org). *Leitura, História e História da Leitura*. Coleção Histórias de Leitura, Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1ª re-impressão, 2002 [1ª edição de 1999], pp. 529-575.

BISPO, Mário. *A sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Brasília, UnB, (junho) 2003. Orientador: Carlos Benedito Martins.

BOLETIM SINSESP (Sindicato dos Sociólogos de São Paulo). *Realizado com sucesso o III Encontro Estadual de professores de sociologia e filosofia do ensino médio*. Maio de 2002.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, Descobrimo o Brasil, 2001.

BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil. A nação em busca dos seus portadores sociais*. Campinas: Unicamp, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1981, 1ª edição, 38ª reimpressão.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – História*. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, 1998, vol. 4.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS). Departamento de Ciências Sociais. *Introdução da Sociologia no Ensino Médio*. Rio de Janeiro, 1990.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*, São Paulo, Cia. das Letras, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. “A literatura e a vida social”, in *Literatura e Sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, Coleção “Grandes nomes do pensamento brasileiro”, Folha de São Paulo, [1965] 2000c, 8ª ed., 17-35.

CÂNDIDO, Antônio. “Crítica e Sociologia. Tentativa de esclarecimento”, in *Literatura e Sociedade*, CÂNDIDO, Antônio, São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, Coleção “Grandes nomes do pensamento brasileiro”, [1965] 2000a, 8ª ed., pp. 5-16.

CÂNDIDO, Antônio. “Literatura e cultura de 1900 a 1945. Panorama para estrangeiros”, in *Literatura e Sociedade*, CÂNDIDO, Antônio, São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, Coleção “Grandes nomes do pensamento brasileiro”, [1965] 2000b, 8ª ed., pp. 101-126.

CARVALHO, Anna M. Pessoa & VANNUCCHI, Andréa. “O currículo de Física: inovações e tendências nos anos noventa”, in *Rev. Investigações em Ensino de Ciências* [online]. Vol.1, N.1, abril de 1996. Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. ISSN 1518-8795. Disponível na World Wide Web: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm> .

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. “A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil”, in CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier. “Sociologia no ensino médio no Brasil: uma luta centenária”, in *Revista de Educação*, n. 9, fevereiro de 2002, Campinas: Sindicato dos Professores de Campinas e Região – SIMPRO, pp. 26-32.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier. *Desenvolvimento da sociologia no Brasil - profissionalização e organização da categoria – história e perspectivas*. 1998 (agosto). Elaborado para apresentação no XIV Congresso Mundial de Sociologia, realizado em Montreal, Canadá, e impresso pela Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNS), da qual foi presidente.

CARVALHO, Marta M. Chagas. “Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação”, in *A década de 20 e o Brasil moderno*, Helena Carvalho De Lorenzo & Wilma Peres da Costa (org), São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Documento nº. 1 – *Resultado do II encontro sobre a introdução da sociologia no ensino médio*. Rio de Janeiro, 1990.

CONTERATO, Santo; BRAGA, Maria Lúcia Pontual; SOUZA, Sérgio da Rocha e & WANDERLEY, Márcia Cazendish. *Documento elaborado pelo grupo de estudo sobre o ensino médio do Departamento de Ciências Sociais da UFF. Contribuição ao II Encontro sobre a introdução da sociologia como disciplina do ensino médio – 1990*. Niterói, 16 de agosto de 1990.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. *O ensino da sociologia na escola secundária*. Tese de concurso à Livre Docência. Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, (setembro) 1947.

COSTA, Cristina. 1997. *Sociologia – introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna.

COULSON, Margaret A. & RIDDELL, David S. “A Sociologia como disciplina crítica”, capítulo 1, in *Introdução crítica à Sociologia*, Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 5ª edição,

1979 [1ª edição de 1971, *Approaching Sociology: A Critical Introduction*], tradução de Edmond Jorge, revisão técnica de Edson de Oliveira Nunes.

CUNHA, Marcus Vinícius da & TOTTI, Marcelo Augusto. *Do “Manifesto dos Pioneiros” à “Sociologia Educacional”: ciência social e democracia na educação brasileira*. Trabalho que integra pesquisas vinculadas ao projeto “Filosofia e Ciência no Discurso Educacional Renovador (Brasil: 1930-1960)”, com subsídios do CNPq (bolsa Produtividade em Pesquisa) e da CAPES (bolsa Mestrado). mimeo.

D’INCAO, Maria Ângela (org). *O saber militante. Ensaio sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da UNESP, 1987 [Trabalhos apresentados na “Jornada de Estudos Florestan Fernandes”, realizada na UNESP – Campus de Marília –, em maio de 1986].

DUMONT, Louis. 1997. *Homo Hierarchicus – o sistema das castas e suas implicações*, São Paulo: Edusp.

FERNANDES, Florestan. “O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira”. In: *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1975. Originalmente publicado nos Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia, 21-27 de junho de 1954, em São Paulo.

FERREIRA, Hélio Batista. *Proposta curricular: Proposta para a disciplina de Sociologia, oferecida aos alunos de 2º e 3º anos do ensino médio do Centro Educacional Gênese – COOPEDUC*, Vitória – ES, fevereiro de 1999.

FILHO, Lourenço. “Introdução: Donald Pierson e os estudos sociais no Brasil” in PIERSON, Donald. *Teoria e Pesquisa em sociologia*, São Paulo: Edições Melhoramentos, Biblioteca de Educação, 15ª edição, 1973, pp 8-12.

FONSECA, Selva Guimarães. “A formação do professor de História no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas”. São Paulo, ANPEd, n.13, jan.fev.mar.abril de 2000, p.5-24. Disponível em <http://www.anped.org.br/24/T0853028647036.doc> . Acessado em 23/02/2004, às 18:26h.

FUCHS, Robyn A. Goldstein. *The essentials of sociology*. New Jersey: Research & Education Association, 2003.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Editora Cortez/ Editora Autores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1988.

GHIRALDELLI JR., Paulo. “A pedagógica marxista brasileira e o ‘esgotamento das energias utópicas da sociedade do trabalho’: um caso de não-enfrentamento”, in *Educação e Razão Histórica*. São Paulo: Editora Cortez, 1994, pp. 149-190.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Editora DP & A, 2000.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

GIDDENS, Anthony. *Política, Sociologia e Teoria Social*, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 [1ª edição de 1995, *Politics, Sociology and Social Theory*], tradução de Cibele Saliba Rizek.

GIGLIO, Adriano. *A sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1999. Orientador: Luiz Werneck Vianna.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca & TOMAZINI, Daniela Aparecida. “Sociologia no ensino médio: historicidade e perspectivas da ciência da sociedade. Relatório de Pesquisa”, in CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. “Sociologia no ensino médio: experiências da prática da disciplina”, in CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. “Sociologia no vestibular: experiência da universidade federal de Uberlândia”, in CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. *A Sociologia no vestibular e mini curso de sociologia para o ensino médio: experiências da Universidade Federal de Uberlândia*. MG, Uberlândia, UFU, 1999 (mimeo).

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. *Oficina de Sociologia para alunos do ensino médio* (mimeo).

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. *Sociologia no Ensino Médio: experiências da prática da disciplina* (mimeo).

HALIS, Denis de Castro. *Manuais que Informam ou Manuais que Desinformam? O Caso da Jurisprudência Sociológica e do Realismo Norte-Americano nos Livros de Direito no Brasil*, Comunicação apresentada ao XI Congresso de Sociologia (SBS), de 1 a 5 de setembro de 2003, Unicamp, Campinas, São Paulo.

IANNI, Octavio & CARDOSO, Fernando Henrique. “Introdução”, in *Homem e Sociedade. Leituras básicas de sociologia geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973, 8ª edição, Biblioteca Universitária, Série 2ª - Ciências Sociais –, volume 5.

INKELES, Alex. “O objeto da Sociologia”, capítulo Um, in *O que é Sociologia? Uma introdução à disciplina e à profissão*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 3ª

edição, 1980 [1ª edição de 1964, *What is Sociology? An Introduction to the Discipline and Profession*, Prentice-Hall], tradução de Dante Moreira Leite.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 6ª edição, 2001 [1ª edição de 1962], tradução de Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira.

LAGO, Benjamin Marcos. *Curso de Sociologia e Política*, Petrópolis: Editora Vozes, 2002, 4ª edição [1ª edição de 1996].

LAHUERTA, Milton. “Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização”, in *A década de 20 e o Brasil moderno*, Helena Carvalho De Lorenzo & Wilma Peres da Costa (org), São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

LATOUR, Bruno & WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório – a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1997 [1ª edição de 1979, *Laboratory life: the social construction of scientific facts*, Londres: Sage Publications], tradução de Ângela Ramalho Vianna.

LAVILLE, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”. *Rev. bras. Hist.* [online]. 1999, vol.19, no.38 [citado 05 Setembro 2004], p.125-138. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006&lng=pt&nrm=iso . ISSN 0102-0188.

LEITE, Gilson Teixeira. “As várias reformas”, in *Jornal A Gazeta*, artigo publicado em 11 de dezembro de 2000.

LEVINE, Donald N. *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997 [1ª edição de 1995], tradução de Álvaro Cabral.

MARTINEZ, Milena. “Sociologia” in *Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, São Paulo: Cortez Editora, 2000, pp 241-246.

MASCARENHAS, Alexandra. *Programa para a Sociologia no ensino médio*. Paraná, 2002 (mimeo).

MEKSENAS, Paulo. 1994. *Sociologia*. Coleção Magistério. São Paulo, Cortez. 2ª edição, 5ª reimpressão [1ª edição de 1990].

MELO, Manuel Palácios da Cunha e. 1999. *Quem explica o Brasil*. Juiz de Fora: Editora UFJF.

MENDONÇA, Cristina Maria Tháles de. “O ensino de sociologia em uma escola técnica”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, (março) 2000. Orientador: Otávio Ianni.

MORAES, Amaury Cesar. “Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato”, in *Tempo Social*, USP, abril de 2003.

MORAES, Amaury César. “O veto de FHC: o sentido de um gesto”, in CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MORAES, Amaury César. “Por que sociologia e filosofia no ensino médio?”, in CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MORAES, Amaury Cesar. *Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio?* São Paulo, FE/USP, 1998. (mimeo)

MORAES, João Quartim de. “O positivismo nos anos 20: entre a ordem e o progresso”, in *A década de 20 e o Brasil moderno*, Helena Carvalho De Lorenzo & Wilma Peres da Costa (org), São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. “Livro didático: produção e leituras”, in ABREU, Márcia (org). *Leitura, História e História da Leitura*. Coleção Histórias de Leitura, Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1ª re-impressão, 2002 [1ª edição de 1999], pp. 577-594.

OLIOSA, Durvalina Maria Sesari; SILVA, Edina das Neves; COSTA, Everaldo Francisco & BARROS, Iolanda de Souza. *Projeto de implantação da disciplina sociologia no 2º grau*. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Departamento de Administração e Supervisão Escolar. Trabalho de conclusão de curso. Agosto de 1996.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. *Sociologia- o conhecimento humano para jovens do ensino técnico-profissionalizante*. Rio de Janeiro: IODS - Instituto de Observação, Desenvolvimento Sustentável e Controle de Qualidade de Vida São Gonçalo do Amarante, 2004.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. *Introdução à Sociologia*, São Paulo: Editora Ática, 2000, 20ª edição, primeira impressão [Não tenho informações sobre a primeira edição].

OSÓRIO, Andréa Barbosa. “O caso de uma escola confessional católica da Zona Sul carioca”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa

desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Quem tem medo da Sociologia?* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Goiânia, 2002.

PIERSON, Donald. “Estudo e Ensino da Sociologia”, Capítulo VI, in *Teoria e Pesquisa em sociologia*, São Paulo: Edições Melhoramentos, Biblioteca de Educação, 15ª edição, 1973, pp 65-107.

PIERSON, Donald. “Prefácio à primeira edição”, in *Teoria e Pesquisa em sociologia*, São Paulo: Edições Melhoramentos, Biblioteca de Educação, 15ª edição, 1973, pp. 3-7.

POVIÑA, Alfredo. “Projeto de um programa comum de Sociologia”. Quito, III Congresso de sociologia da Associação Latino-Americana de sociologia (A.L.A.S.), 1955. In: *Dicionário de Sociologia Globo*, São Paulo/ Porto Alegre, Editora Globo, 4ª edição, 1969 (1ª edição de 1961). Tradução do professor João Baptista Aguiar.

REIS, Elisa P. “Reflexões transversas sobre transdisciplinaridade e ensino de ciências sociais”, in BOMENY e BIRMAN (orgs), *As assim chamadas ciências sociais*, Rio de Janeiro, Remule-Dumará, 1991.

RÊSES, Erlando da Silva. *...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. Brasília, UnB, (março) 2004. Orientadora: Dra. Fernanda Antônia da Fonseca Sobral.

RODRIGUES, Clarisse Jorge; GILARDHI, Flávio Henrique; RUI, Taniele Cristina & CHAGURI, Mariana Miggiolaro. *Sociologia no ensino médio: ensiná-la ou não?* Trabalho de conclusão de curso da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Profa. Elisabeth Pereira, Departamento de Metodologia de Ensino, Faculdade de Educação, UNICAMP.

SANT’ANNA, Sabrina Marques P. “A recepção da sociologia num colégio público e de vanguarda – o Cap da UFRJ”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

SANTA SÉ, João Trajano de Lima; GOLDFELD, Hebe & CASTRO, Maria Regina de. *Proposta de programa de Sociologia para o ensino de segundo grau* (mimeo).

SANTAGADA, Salvatore. *Sociólogos: 20 anos de profissão* (mimeo).

SANTOS, Mário Bispo dos. “A sociologia no contexto das reformas do ensino médio”, in CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SARANDY, Flávio Marcos Silva, RODRIGUES, Alberto Tosi & OLIVEIRA, Sandra Maria Vincentin de. *Projeto de apoio à implantação da disciplina Sociologia no ensino médio – produção de um plano curricular (incluindo o temário e as orientações didático-pedagógicas), de módulos didáticos e de um plano de avaliação dos mesmos em sala de aula.* Convênio entre o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências Sociais (NEPCS/ UFES)/ Secretaria de Estado da Educação (Governo do Espírito Santo). Janeiro a dezembro de 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. “Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio”, in *Espaço Acadêmico – Revista Eletrônica Mensal*, Ano I, nº. 05, outubro de 2001. ISSN: 1519.6186. <http://www.espacoacademico.com.br>.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. “Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio”, in CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *O ensino de ciências sociais no ensino médio no Brasil – Texto apresentado ao III Congresso Virtual de Antropologia, em outubro de 2002, disponível em http://www.naya.org.ar/congreso2002/mesa_educacion.htm.*

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *Projeto para a implantação da disciplina Sociologia no ensino médio.* Novembro de 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* São Paulo: Editora Cortez/ Editora Autores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1986.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. Ribeiro. *Tempos De Capanema*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984, 1a. edição; São Paulo: Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000, 2a edição. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm>.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Sociologia – Proposta Curricular.* Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Superintendência Educacional, Diretoria de Ensino de 2º grau, 1990. Coordenadora para a disciplina sociologia: Irene Borges Ferreira. Consultores: Maria Celeste da Silva Carvalho (UFMG), Rita da Cássia Liberato (Sindicato dos Sociólogos), Rosemary Dore Soares (UFMG) e Carmem Dulce Diniz Vieira (colaboradora).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Justificativa e Proposta Interdisciplinar para as disciplinas de Filosofia e Ciências Sociais para o ensino médio*, 2001 (mimeo).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional.* Rio de Janeiro: Editora DP & A, 2000.

SILVA, Gabriela Moraes da. “A importância de dizer não. A sociologia numa escola alternativa da Zona Sul carioca”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

SILVA, Gabriela Moraes da; OSÓRIO, Andréa Barbosa; VIEIRA, Flávia Braga. “Sociologia no 2º grau: Cidadania na escola”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli Silva. “A sociologia no ensino médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e Região – 1999”, in CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SILVA, Vivian Batista da. *Uma História das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971)*. Texto apresentado na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Grupo de Trabalho: História da Educação, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. mimeo. Disponível em <http://www.anped.org.br/25/vivianbatistasilvat02.rtf>. Acessado em 23 de fevereiro de 2004, às 18:30h.

STUDART, Nelson. “Uso da Pesquisa em Ensino de Física na prática docente”, in *Rev. Bras. Ens. Fis.* [online]. set. 2001, vol.23, no.3 [citado 05 Setembro 2004], p.259-259. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-47442001000300001&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-4744.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Editora Ática, 2001, 1ª edição, 2ª impressão.

TEIXEIRA, Anísio, “Prefácio”, in *Sociologia – Introdução ao estudo dos seus princípios*. FREYRE, Gilberto, Obras reunidas de Gilberto Freyre. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1º Tomo, 2ª edição revista, aumentada e atualizada, 1957.

THOMÉ, Renata Viana de Barros. *Ensino de Sociologia nos cursos universitários para outros profissionais: possibilidade de conhecimento ou apenas informação?* Comunicação apresentada ao XI Congresso de Sociologia (SBS), de 1 a 5 de setembro de 2003, Unicamp, Campinas, São Paulo.

TOMAZI, Nelson Dacio & JÚNIOR, Edmilson Lopes. “Uma angústia e duas reflexões”, in CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*, Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Iniciação à Sociologia*, São Paulo: Atual Editora, 1999 [1ª edição de 1993].

TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia política da educação*. São Paulo: Editora Cortez, Coleção Questões da Nossa Época, 1992, 2ª edição [1ª edição de 1990].

VIEIRA, Flávia Braga. “A sociologia no Colégio Pedro II: resultado da convivência entre o tradicional e o transformador”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

VILLAS BÔAS, Gláucia. “Apresentação”, in VILLAS BÔAS, Gláucia (org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*, Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

YAMAUTI, Nilson Nobuaki. *Algumas questões didático-pedagógicas envolvidas no ensino de Ciências Sociais*. Revista Espaço Acadêmico, ano II, n. 23, abril de 2003. ISSN 1519.6186. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/023/23cyamauti.htm>

YAMAUTI, Nilson Nobuaki. *Propostas para o ensino de Ciências Sociais*. Revista Espaço Acadêmico, ano II, n. 22, março de 2003. ISSN 1519.6186. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cyamauti.htm>

ZORZAL E SILVA, Marta. 2000. Artigo publicado em 11 de dezembro em *Gazeta Mercantil*, sem referências.