

Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Luiz Fernando Nunes Moraes

**Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na  
construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia**

Curitiba  
2009

Luiz Fernando Nunes Moraes

**Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, da linha de pesquisa Cultura e Poder, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Professora Doutora Simone Meucci

Curitiba  
2009

## Agradecimentos

À minha orientadora Simone Meucci, pelo empenho e paciência na construção desta pesquisa. Suas orientações ao desconstruir e concordar com minhas análises e conclusões foram fundamentais, não somente para construção desta pesquisa, mas, também, para o meu desenvolvimento intelectual.

À minha esposa, a professora Audren Azolin, que nestes dois anos e meio participou na construção da presente pesquisa dialogando sobre meu tema e objeto, ouvindo as minhas análises, conclusões, meus erros e acertos, revisando a presente dissertação e possibilitando as condições necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa; sua participação foi imprescindível.

Aos meus pais, que souberam construir em mim a vontade de estudar desde o início da minha vida escolar, acompanhando sempre de perto, os meus momentos de interesse e desinteresse pelos estudos; a eles meus agradecimentos e respeito.

Aos membros da minha banca de qualificação, os professores José Miguel Rasia e Alexandro Trindade, pelas suas orientações, dicas de grande importância que auxiliaram na reflexão sobre diversos momentos da presente pesquisa.

Aos membros da banca de dissertação, os professores Alexandro Trindade e Amaury César de Moraes, que aceitaram prontamente o convite.

A Deus que preparou todos os caminhos para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

A todos que aqui fiz referência, meu muito obrigado.

## RESUMO

A presente Dissertação trata do levantamento dos significados do termo cidadania e dos sentidos do ensino de Sociologia nos principais documentos oficiais para a institucionalização deste ensino no Brasil e no estado do Paraná, no início de século XXI. Num primeiro momento, selecionamos algumas dissertações que, de alguma forma, analisaram os significados de cidadania e o sentido do ensino de Sociologia no ensino médio. Num segundo momento, com o mesmo olhar analítico, analisamos os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 9 apresentados no XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS em 2007, o qual tratou especificamente sobre o ensino de Sociologia. Identificamos que nas dissertações e trabalhos analisados, não havia um consenso em torno da relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Artigo 36º, § 1º, inciso III. No conjunto das dissertações, artigos e trabalhos que analisamos, observamos uma tensão e conflito em torno da referida relação. Posto isso, o objetivo da pesquisa centrou-se em analisar a construção e os significados do termo cidadania e os sentidos do ensino de Sociologia na documentação oficial recente. Buscamos compreender, assim, as fontes dessa tensão e conflito

Palavras chaves: cidadania; ensino de Sociologia; tensão e conflito; problema sociológico

## ABSTRACT

The present Essay discusses the survey of the meanings of the term citizenship and the senses of Sociology teaching in the main official documents for its establishment in Brazil and in the state of Parana in the beginning of the XXI century. Firstly, we selected some essays that, in a way or another, analyzed the meanings of citizenship and the senses of Sociology teaching in high school. Secondly, with the same critical view, we analyzed the works presented by Work Team 9, at the 13<sup>th</sup> Brazilian Sociology Society Conference (BSS) in 2007, which dealt specifically with Sociology teaching. We realized that there was no consensus about the relationship between Sociology teaching and the citizenship practice established by the National Education Guidelines and Framework Law (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Article 36, § 1, item III. In the assortment of essays, papers and works analyzed, we noticed a certain tension and conflict about the cited relationship. Hence, the aim of our work concentrated on the analysis of the building up and the meanings of the term citizenship and the senses of Sociology teaching in the latest official documents. Thus, we have tried to understand the sources of such tension and conflict.

Key words: citizenship; Sociology teaching; tension and conflict; sociological problem

## RESUMEN

La presente Disertación trata del levantamiento de los significados del término ciudadanía y de los sentidos de la enseñanza de Sociología en los principales documentos oficiales para la institucionalización de esta enseñanza en Brasil y en el estado de Paraná en el inicio del siglo XXI. En un primer momento, seleccionamos algunas disertaciones que, de alguna manera, analizaron los significados de ciudadanía y el sentido de la enseñanza de Sociología en el secundario. En un segundo momento, con la misma mirada analítica, analizamos los trabajos presentados en el “Grupo de Trabajo 9” presentados en la “Semana Brasileira de Sociologia - SBS” en 2007, lo cual trató específicamente sobre la enseñanza de Sociología. Identificamos que en las disertaciones y trabajos analizados, no había un consenso en torno a la relación enseñanza de Sociología y el ejercicio de la ciudadanía establecida en la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB”, en su artículo 36º, § 1º, inciso III. En el conjunto de las disertaciones, artículos y trabajos que analizamos, observamos una tensión y conflicto en torno a referida relación. Dicho eso, el objetivo de la pesquisa se centró en analizar la construcción y los significados del término ciudadanía y los sentidos de la enseñanza de Sociología y la documentación oficial reciente. Buscamos comprender así las fuentes de esa tensión y conflicto.

Palabras clave: ciudadanía; enseñanza de Sociología; tensión y conflicto; problema sociológico

## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	8
1.1- Introdução.....	8
1.2 - Documentação e problema de pesquisa.....	9
1.3 - Hipóteses.....	13
1.4 – Objetivos .....	16
1.5 - A institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil: um breve resgate histórico.....	17
1.6 - A construção dos significados de cidadania.....	19
1.7 - Dialogando com os autores.....	22
1.8 - Procedimentos Metodológicos.....	38
1.8.1- Possibilidades e limites da pesquisa.....	41
CAPÍTULO 2: DA SOCIOLOGIA CIDADÃ À CIDADANIA SOCIOLÓGICA.....	49
2.1 - Cidadania: problema social ou problema sociológico?.....	49
2.1.1 - A cidadania enquanto problema social: a consciência social.....	49
2.1.2 - A cidadania enquanto problema sociológico: a consciência sociológica.....	54
2.1.3 - Cidadania e Sociologia.....	64
2.2 - O campo educacional e a perspectiva da cidadania.....	73
2.2.1 - Educação e cidadania.....	74
2.2.2 - Educação, cidadania e trabalho.....	82
2.3 - A noção de ensino no final do século XX.....	87
2.3.1 - As tendências pedagógicas e a noção de ensino.....	88
2.3.2 - Educação, instrução e ensino.....	91
2.3.3 - A noção brasileira predominante de ensino no final do século XX.....	94
CAPÍTULO 3: OS DOCUMENTOS OFICIAIS FEDERAIS.....	101
3.1 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB.....	101
3.1.1 - As relações de forças na construção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	103
3.1.2 - O sentido do ensino de Sociologia.....	115
3.1.3 - Os significados de cidadania: ênfase no universal ou no particular?.....	120
3.1.4 - A LDB e a estabilidade política.....	127
3.1.5 - A ênfase do documento: intervenção na realidade social ou conhecimentos sociológicos?.....	131

3.2 - O Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação.....	137
3.2.1- O Parecer 38/2006 e o contexto da interdisciplinaridade.....	138
3.2.2 - A racionalidade do documento.....	147
3.2.3 - O sentido social da disciplina de Sociologia.....	152
3.3 - As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	157
3.3.1 - A ênfase do documento: justificar o ensino de Sociologia no ensino médio.....	158
3.3.2 - O sentido do ensino de Sociologia.....	160
3.3.3 - Ensino de Sociologia e exercício da cidadania: slogan e clichê.....	164
CAPÍTULO 4 – OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO DO PARANÁ.....	169
4.1 - As Orientações Curriculares de Sociologia - texto preliminar.....	169
4.1.1- O contexto da documentação .....	169
4.1.2 - O sentido da disciplina de Sociologia.....	175
4.1.3 - Cidadania: um significado marcado pela ausência.....	178
4.1.4 - A ênfase do documento: intervenção na realidade social ou conhecimentos sociológicos?.....	187
4.2 - As Diretrizes Curriculares para Educação Básica.....	190
4.2.1 - O sentido da disciplina de Sociologia.....	190
4.2.2 - O significado de cidadania.....	195
4.2.3 - A ênfase do documento: intervenção na realidade social ou conhecimentos sociológicos?.....	198
4.3 - O Livro Didático Público da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.....	201
4.3.1 - O sentido do ensino de Sociologia.....	202
4.3.2 - O significado de cidadania.....	206
4.3.3 - A ênfase do documento: intervenção na realidade social.....	211
CAPÍTULO 5 – A CONCLUSÃO DA PESQUISA .....	216
5.1 - Um olhar sobre a pesquisa.....	216
5.1.1 - O problema de pesquisa.....	217
5.1.2 - As hipóteses de pesquisa.....	220
5.1.3 - A metodologia de pesquisa.....	223
5.1.4 - As fontes de tensão e conflito na relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania: uma análise conclusiva.....	225
FONTES.....	229
BIBLIOGRAFIA.....	229



## CAPÍTULO 1

### A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

#### 1.1- Introdução

O *tema* do presente trabalho consiste em compreender *os significados* da palavra cidadania nos recentes documentos oficiais (elaborados no século XXI), referentes ao ensino de Sociologia no ensino médio, tanto no âmbito federal quanto no estado do Paraná. Assim, pretende-se, a partir dos significados de cidadania, compreender os esforços na institucionalização do ensino de Sociologia neste século.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 estabeleceu uma relação entre conhecimentos de Sociologia e exercício da cidadania (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 14). Esta relação provocou no campo acadêmico, em especial no campo sociológico<sup>1</sup> uma tensão. De um lado, há sociólogos que sustentam a positividade da relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania. De outro, há sociólogos que estabelecem que tal relação encontra-se alicerçada no senso comum.

Essa tensão ficou evidente na no XIII da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS em 2007, no Grupo de Trabalho - GT 09. Mauro Meireles, Leandro Raizer e Thiago Pereira<sup>2</sup> defenderam a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania baseada na noção de empoderamento, que significa dotar o educando de uma análise crítica e emancipatória (MEIRELES; RAIZER; PEREIRA, 2007, p. 13), à luz da sociologia de Paulo Freire.

Em oposição, neste mesmo evento, Luiza Helena Pereira argumentou que no sentido de ultrapassar “[...] a fronteira do senso comum que se tornou à resposta: a sociologia é inserida na escola média para formar cidadãos [...]” (PEREIRA, 2007, p. 5), o ensino de Sociologia consiste na recuperação da concepção de agente humano conhecedor; em outras palavras significa capacitar o educando para pensar em si como agente conhecedor do mundo, e como agente deste conhecimento (PEREIRA, 2007, p. 6). Cabe destacar que o sentido dado ao ensino de Sociologia nas duas propostas acima parecem não ser divergentes, o que mostra a importância de se pesquisar os significados de cidadania referentes a institucionalização do ensino de Sociologia.

---

<sup>1</sup> Destaco o campo sociológico aqui porque existem pesquisas sobre o ensino de Sociologia nos mestrados de Educação.

<sup>2</sup> Esses pesquisadores pertencem ao Grupo de Estudos sobre o Ensino de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

As pesquisas acadêmicas recentes (BISPO DOS SANTOS, 2002; SARANDY, 2004; MOTA, 2003; TAKAGI 2007) sobre o ensino de Sociologia no ensino médio preocupam-se, em seu conjunto, em compreender os sentidos da institucionalização do ensino de Sociologia, são análises históricas e sócio-políticas. Essas pesquisas revelam sentidos diferentes e uma recente disputa sobre o significado de cidadania.

O presente trabalho pretende contribuir para o conjunto de pesquisas sobre o ensino de Sociologia no Brasil. Desta forma, consiste em analisar mais um momento sócio-histórico da institucionalização do ensino de Sociologia. Busca compreender e explicar suas expectativas e suas perspectivas considerando o sentido do ensino de Sociologia, neste contexto, e a relação com os diversos significados de cidadania.

## 1.2 – Documentação e problema de pesquisa

A documentação oficial recente, abaixo descrita, elaborada no início do século XXI, é *fonte de pesquisa*. O pressuposto aqui presente consiste em acreditar que exista uma tensão nos documentos oficiais recentes, que refletem os diversos significados de cidadania e do sentido do ensino de Sociologia encontrados nas esferas sócio-política<sup>3</sup>, pedagógica, legal<sup>4</sup> e no debate acadêmico<sup>5</sup>. Os documentos são resultados do debate entre essas esferas. Posto isto, os documentos oficiais recentes são fontes importantes para analisar os significados de cidadania, pois possibilitam maior compreensão sobre essa tensão entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania, identificada no debate acadêmico.

Os documentos oficiais, objeto desta pesquisa, são os seguintes: no *âmbito federal*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*, o *Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação - CNE*, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCN* e; no *estadual*, as *Orientações Curriculares de Sociologia – texto preliminar - OCS*, as *Diretrizes Curriculares de Sociologia para Educação Básica - DCSEB*, e o *Livro Didático Público de Sociologia do estado do Paraná*, editado pela Secretaria de Estado da Educação - SEED.

Analisar a LDB foi fundamental no sentido de resgatar a fonte da tensão criada no campo sociológico: a suposta relação direta entre conhecimentos de Sociologia e exercício da cidadania. Já no Título II, Artigo 2º a LDB estabelece como finalidade da educação preparar o

---

<sup>3</sup> Essa esfera consiste no debate na sociedade a respeito da institucionalização do ensino de Sociologia travado pelo sindicato dos sociólogos, estudantes, professores, políticos e outras entidades da sociedade civil, que refletiu no mesmo debate na esfera política institucionalizada (Legislativo e Executivo tanto nas esferas municipais, estaduais, quanto na esfera federal).

<sup>4</sup> Aqui se refere à LDB de 1996 e o parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação.

<sup>5</sup> Consideram-se os debates sociológicos em seminários, congressos e produções acadêmicas como livros, teses, dissertações, artigos e outras formas documentais de produção sociológica.

educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Posto isso, é importante que se compreenda quais os significados de cidadania e a relação desta com os conhecimentos de Sociologia nesse documento.

O *Parecer 38/2006 do CNE* se consistiu num documento importante para a inclusão do ensino de Sociologia enquanto *disciplina* obrigatória no ensino médio. A proposta de analisar este documento consiste em compreender como os conselheiros entendiam, a partir da leitura que tiveram da LDB, a institucionalização da disciplina de Sociologia, isto é, quais as fundamentações legais utilizadas no Parecer.

Os documentos recentes referentes à institucionalização da Sociologia no ensino médio, diferente de momentos anteriores, foram marcados pela grande presença de Sociólogos na sua elaboração. Foram colaboradores das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, documento oficial de nível federal, os pesquisadores (e sociólogos) Nelson Tomazi<sup>6</sup>, Elizabeth Guimarães e Amaury César Moraes, os quais são (ou foram) membros de universidades.

Este documento é importante porque além de remontar o histórico do ensino de Sociologia no Brasil, destaca os problemas deste ensino no século XXI. Entre esses problemas a relação conhecimentos de Sociologia e exercício da cidadania e os objetivos do ensino de Sociologia no ensino médio. Observa-se que esse documento busca criar um consenso mínimo em torno da Sociologia na escola média.

As *Orientações curriculares de Sociologia – texto preliminar – OCS* buscou sintetizar, num primeiro momento, as propostas para o ensino de Sociologia dos diferentes grupos de professores da rede pública de ensino do estado Paraná, nos encontros promovidos no período entre 2003 e 2005, para na sequência buscar um consenso mínimo que contemplasse as diversas formas de compreender o sentido do ensino de Sociologia no ensino médio. O objetivo desse documento foi encontrar um princípio norteador para disciplina de Sociologia. Embora buscou o consenso mínimo, esse documento reflete o momento do debate entre as diferentes visões dos professores de Sociologia da rede pública de ensino do estado do Paraná.

As *Diretrizes Curriculares de Sociologia para Educação Básica - DCSEB*, reflexo do debate anterior (no documento anterior), consiste no resultado da busca pelo consenso mínimo para disciplina de Sociologia no ensino médio, no estado do Paraná. Esse documento é o

---

<sup>6</sup> O professor Nelson Tomazi é aposentado pela Universidade Estadual de Londrina - UEL.

resultado do esforço de diversos professores e professoras de Sociologia na construção desse consenso que serviu de base para o Livro Didático Público do estado do Paraná.

O *Livro Didático Público* elaborado e editado num esforço conjunto entre Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED-PR e os professores de Sociologia da rede pública foi resultado dos documentos anteriores. Assim, podemos considerar que este Livro, em vista da pretensa busca de um consenso mínimo, se constituiu na concretude<sup>7</sup> dos sentidos do ensino de Sociologia no Paraná, no qual pode-se buscar os significados de cidadania nele impressos. A importância do Livro Didático Público, além desse suposto momento de concretude do pensamento dos sociólogos, consiste também no momento em que esse pensamento tem possibilidade de chegar às salas de aula.

A importância do conjunto desses documentos consiste em dois fatores importantes: refletem os sentidos do ensino de Sociologia e de cidadania num dado momento sócio-histórico e; *a priori*, registram as possíveis tendências dos sentidos do ensino de Sociologia e os significados de cidadania em três campos distintos, o *campo político*, o *campo sociológico* e o *campo educacional*.

Em vista do conjunto da documentação pode-se identificar que nos documentos de ordem legal (LDB e Parecer) o ensino de Sociologia tem importância fundamental para o exercício da cidadania. Nos documentos que refletem as visões dos sociólogos e dos professores de Sociologia sobre o ensino de Sociologia busca-se um consenso mínimo, o que registra um dos maiores problemas na construção da disciplina de Sociologia no século XXI: os diferentes sentidos do ensino de Sociologia, e não a falta de sentido. Registra também os diversos significados de cidadania.

Todos os documentos necessários para realização deste trabalho estão disponíveis na Internet. Entretanto, não é suficiente para a viabilidade do projeto a disponibilidade das fontes, mas também a quantidade de documentos que correspondam ao tempo suficiente para análise e elaboração de uma dissertação. A documentação analisada perfaz um total de trezentas e oitenta páginas, considerando as documentações em nível federal e estadual, o que apresenta, tendo em vista o prazo para uma dissertação, bastante viabilidade.

Em vista dessa documentação, a questão colocada para este trabalho consiste no seguinte problema: *quais os significados da palavra cidadania encontrados nos documentos oficiais recentes referentes ao ensino de Sociologia no ensino médio?* Compreendendo os significados da palavra cidadania nos documentos oficiais esperamos compreender as

---

<sup>7</sup> Refiro-me aqui no momento de elaboração, pois a proposta da pesquisa não abarca a sala de aula.

tendências da institucionalização do ensino de Sociologia. Entendemos que há uma relação importante entre *o que é cidadania e por que ensinar Sociologia* no ensino médio, considerando as diversas visões sobre o significado de cidadania.

A partir da documentação oficial, *corpus* de análise do presente trabalho, há o entendimento, assim como nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia, que a LDB estabelece uma relação direta entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania. O ensino de Sociologia, segundo essa interpretação, é entendido enquanto *instrumento* de preparação dos educandos para o exercício da cidadania; em outras palavras significa preparar os educandos para intervenção na realidade social.

A origem dessa interpretação encontra-se na leitura do Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III da LDB, quando se lê: “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASI. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 14). Quando se compara a referência que a LDB faz às disciplinas técnicas e às da área de Humanas observam-se expressões diferentes, isto é, “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 14); o verbo *preparar* não aparece relacionado ao ensino de Sociologia, mas sim *domínio* de conhecimentos sociológicos necessários ao exercício da cidadania.

Todo esse debate sugere que a discussão sobre o ensino de sociologia potencializa a tensão entre, de um lado, um *ensino* para intervenção na realidade social, de outro, uma *disciplina* para analisar a sociedade sociologicamente (olhar sociológico sobre a sociedade). A esse respeito Galliano nos ensinou que a “[...] questão que divide os sociólogos é a de saber se a Sociologia deve ser *pura*, ou seja, *neutra* diante da realidade social, ou *participante*, esforçando-se para seus resultados interferirem na realidade” (GALLIANO, 1981, p. 42).

Lenoir destacou que,

Para sociólogo o que constitui o objeto da pesquisa não é tomar partido nessas lutas simbólicas, mas analisar os agentes que as travam, as armas utilizadas, as estratégias postas em prática, levando em consideração não só as relações de força [...], mas também as representações dominantes das práticas legítimas [...] (LENOIR, 1998, p. 68)

Essas formas de entender a Sociologia, e o próprio sentido do ensino de Sociologia, contribuem para cristalizar a tensão no campo sociológico, que pelas características do ensino de Sociologia, que considera o papel da educação como uma forma de intervir na realidade social, reaviva esse debate no interior do campo sociológico.

A interpretação do texto da LDB que relacionou diretamente ensino de Sociologia e exercício da cidadania criou a possibilidade de estabelecer o objetivo do ensino de Sociologia enquanto disciplina instrumental para resolver um problema social. Isto implicou na redefinição do papel da própria Sociologia: uma ciência com potencialidades para explicar a realidade social se transformou numa ciência para resolver um problema social, a falta (ou suposta falta) do exercício da cidadania.

Essa interpretação do texto da LDB que redefiniu o papel do ensino de Sociologia resulta na concepção de que a cidadania, ou melhor, o problema da cidadania passa ser considerado um *problema social* e não um *problema sociológico*.

### 1.3 - Hipóteses

A *hipótese geral* deste trabalho consiste em acreditar que os significados de cidadania encontrados nos textos dos documentos oficiais recentes, foram os que entraram em conflito no final do século XX, no contexto da (re) democratização no Brasil. Neste período o termo cidadania tomou relevância e sofreu rotinização e banalização, pois,

*O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da Democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania [...] A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais "o povo quer isto ou aquilo", diz-se "a cidadania quer". Cidadania virou gente [...]* (CARVALHO, 2004, p. 7)

Bispo dos Santos observou que nesse contexto as diversas temáticas sociais passavam pela articulação entre democracia e cidadania (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 53). A palavra cidadania passou ter destaque. Posto isso, a *primeira hipótese específica* deste trabalho entende que no contexto social e político (décadas de 1980 e 1990), em que se deu início a luta pelo retorno da inclusão do ensino de Sociologia no ensino médio, havia uma luta política pelo significado da palavra cidadania em seus aspectos fundamentais.

A *segunda hipótese* consiste em acreditar que os documentos oficiais recentes refletem aquela disputa política pelos significados de cidadania. Há três indicativos para nossa hipótese: o primeiro é a crença histórica de que o ensino de Sociologia tem potencial de ajustamento e adaptação social. O segundo é a interpretação do texto da LDB que confere ao ensino de Sociologia a função instrumental de preparar o educando para o exercício da cidadania.

O terceiro é intrínseco ao termo cidadania, o qual apresenta grande complexidade semântica. É um termo polissêmico. O significado de cidadania se altera, ou agrega novos significados, no tempo e no espaço. Isso evidencia os desafios para as pesquisas que se propõem analisar os significados de cidadania.

Assim, a crença na capacidade do ensino de Sociologia para o ajustamento e adaptação social, a interpretação de um ensino instrumental e a complexidade semântica de cidadania são ingredientes fundamentais que estimulam uma luta política em torno dos significados de cidadania. Entendido enquanto instrumento, qual significado de cidadania é importante para adaptação e ajustamento social do educando?

A *terceira hipótese* se sustenta *a priori* na afirmação de que há dois significados da palavra cidadania em disputa, tanto no contexto sócio-histórico do início do século XXI, como nos documentos oficiais: de um lado, a “inclusão” a partir dos *direitos universais* (direitos e deveres) e, de outro, a inclusão a partir de *direitos particulares* (demandas culturais – que se expressam melhor por demandas multiculturais -, e identitárias). Assim, os documentos são espaços importantes em que se levantam antigas divergências em torno do *universal*, alicerçado nos ideais iluministas de igualdade formal, e do particular, da divergência entre igualdade e diferença, o global e o local, o geral e o específico.

Essa hipótese encontra fundamento na leitura contemporânea de cidadania, que destacou Karnal, baseada no *paradigma da inclusão* (KARNAL, 2005, p. 144); porém, estão presentes, numa relação complexa, os *modelos*, as *características* e as *dimensões* de cidadania. Posto isso, não se pode falar em superação de significados de cidadania.

A *quarta hipótese* considera que a proposta da LDB de 1996, que aponta a importância dos conhecimentos de Sociologia para o exercício da cidadania, buscava um consenso social para um determinado significado de cidadania<sup>8</sup>, em vista das posições fundamentais divergentes sobre o seu significado no final do século XX. Isso reflete a crença histórica na capacidade da educação e do ensino de Sociologia para ajustamento e adaptação social.

Entendo que os significados de cidadania assumem também diferentes noções por serem produzidos em *campos* distintos. Os documentos oficiais aqui analisados são resultados de três *campos*: a LDB e o Parecer do CNE, os quais pertencem ao *campo político*; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (de âmbito federal) correspondem ao *campo acadêmico* (sociológico) e; os documentos elaborados no estado do Paraná, as Diretrizes

---

<sup>8</sup> Já apontados na terceira hipótese específica.

Curriculares de Sociologia para Educação Básica, as *Orientações Curriculares de Sociologia – texto preliminar e o Livro Didático Público*, que pertencem ao *campo educacional*.

Posto isso, acredito que a busca pela compreensão dos significados de cidadania pode revelar significados de um determinado contexto sócio-histórico, e a interpretação desses significados a partir de *campos* distintos.

A *quinta hipótese* consiste em afirmar que a luta pela institucionalização da Sociologia no ensino médio apresenta um problema fundamental que leva à tensão e conflito no campo sociológico em torno do Artigo 36º da LDB, parágrafo 1º, inciso III. O problema se estabelece porque não há distinção clara, nesta tensão e conflito, entre *ensino de Sociologia* (transformação da realidade social) e *disciplina de Sociologia* (olhar sociológico). Argumentamos que não fazem parte do mesmo espectro.

Este aspecto é fundamental para entendermos a tensão entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania. No final do século XX ocorreram mudanças paradigmáticas importantes que se relacionaram: mudança de paradigma da cidadania que refletiu na educação, na sociedade, na política, conseqüentemente na noção de ensino. Neste período, mais especificamente na década de 1980, a partir da pesquisa de Libâneo (1994), podemos compreender que surgiram novas tendências na Pedagogia que imprimiram uma *nova noção de ensino*.

Por sua vez, argumentamos também que antes da noção de transversalidade ao se falar em ensino de uma área do conhecimento qualquer, entendia-se que a disciplina estava implícita. Era uma relação íntima entre ensino e disciplina (metodologias, conceitos, teorias). Com a noção de transversalidade, isto é, temas que podem ser tratados transeversalmente por outras disciplinas de uma mesma área do conhecimento, quíça por outras áreas também, enfraqueceu essa relação entre ensino e disciplina.

Amaury Moraes (2004) chama atenção para um outro aspecto do enfraquecimento da noção de disciplina: acreditava-se, ou acredita-se, que os conhecimentos de uma determinada área do conhecimento pode ser contemplado por outra área do conhecimento. Nas palavras do autor: “É uma visão reducionista esta que vê um conteúdo disciplinar ‘contemplado’ por outra disciplina [...]” (MORAES, 2004, p. 108).

O enfraquecimento da noção de disciplina e a nova noção de ensino que observamos em Libâneo (1994), começou a diminuir a relação entre ensino e disciplina e relacionou mais fortemente ensino e transformação da realidade social. Se confirmado esse movimento



poderemos entender por que a institucionalização do ensino de Sociologia não garantiu a institucionalização da disciplina de Sociologia.

Acreditamos que consiste também enquanto fonte de tensão e conflito nas análises sobre a relação conhecimentos de Sociologia no ensino médio e exercício da cidadania, quando a diferença entre ensino e disciplina não são consideradas, em especial quando o tema é os conhecimentos de Sociologia na escola média.

Quando Bispo dos Santos (2002) mostrou a divergência entre *especialistas* e *não-especialistas* em relação à expectativa dos conhecimentos de Sociologia no ensino médio, pode-se observar essa confusão: de um lado, os *não-especialistas* que acreditavam na potencialidade da Sociologia no ensino médio de *transformar a realidade social* (nova noção de ensino), de outro, os *especialistas* preocupados com o *olhar sociológico sobre a realidade social*. (desnaturalização, estranhamento, problematização, teorias, conceitos, metodologias) Embora a divergência seja colocada entre *especialistas* e *não-especialistas*, acreditamos que falavam de lugares distintos: os *não-especialistas*, não tendo o domínio do saber sociológico, pensavam no *ensino* (intervenção na realidade social), enquanto os *especialistas* pensavam na *disciplina* (olhar sociológico – conceitos, teorias, metodologias).

Acreditamos que a tensão que aqui descrevemos não se encontra apenas numa origem, mas sim num conjunto de situações que possibilitou diversas leituras do Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III da LDB. Posto isso, entendemos que as hipóteses aqui apresentadas servem não apenas de respostas provisórias, mas de possibilidades que orientam o presente trabalho. Assim, a análise sociológica é fundamental para que possamos compreender e explicar esse fenômeno (tensão e conflito).

#### **1.4 – Objetivos**

O *objetivo geral* consiste em identificar os significados de cidadania nos documentos oficiais recentes referentes ao ensino de Sociologia no ensino médio, considerando o contexto sócio-histórico no qual a referida documentação se insere.

São três os *objetivos específicos* deste trabalho: o *primeiro* consiste em identificar e analisar a construção dos significados de cidadania no final do século XX. O objetivo aqui é analisar o contexto sócio-histórico da construção de significados de cidadania que possivelmente possam aparecer nos documentos oficiais recentes sobre o ensino de Sociologia.

O *segundo objetivo* se constitui em identificar e analisar os significados de cidadania nos documentos oficiais recentes, referentes ao ensino de Sociologia, na esfera federal e estadual, numa *perspectiva comparada* considerando o contexto e os significados produzidos em cada campo: campo sociológico, político e educacional. O *terceiro objetivo* é analisar se há relação entre significados de cidadania e a tensão entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania.

### **1.5 - A institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil: um breve resgate histórico**

A primeira tentativa de institucionalização do ensino de Sociologia deu-se em 1891 com a Reforma Benjamin Constant, durante o Governo Provisório da República. Segundo Bispo dos Santos, o objetivo dessa reforma consistia na laicização dos currículos escolares, baseado no positivismo de Comte (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 29). Os fundamentos do ensino de Sociologia encontravam-se na crença da capacidade do mesmo em dotar os alunos de racionalidade científica, buscando consolidar a organização social republicana (MEUCCI, 2000, p. 50). Entretanto, em 1901 a Reforma Epitácio Pessoa retira a obrigatoriedade do ensino de Sociologia<sup>9</sup>.

A Sociologia retornou ao ensino em meados da década de 1920 consolidando-se na década de 1930. Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, o ensino de Sociologia voltou a figurar como disciplina obrigatória. Em 1931 a Reforma Francisco Campos manteve o ensino de Sociologia enquanto disciplina obrigatória.

Segundo Bispo dos Santos o fundamento para institucionalizar o ensino de Sociologia nesse período consistia no desenvolvimento da Sociologia para analisar a realidade social brasileira (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 31). Conhecer essa realidade era fundamental para evolução do país que pretendia se modernizar.

A institucionalização do ensino de Sociologia se desenvolveu num contexto em que o pensamento sociológico cada vez mais se fazia presente entre intelectuais, jornalistas, escritores, políticos e acadêmicos. “Inclusive nessa época, a Sociologia era considerada a ‘*arte de salvar rapidamente o Brasil*’, [...]” (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 31). O ensino de

---

<sup>9</sup> Os militares foram os atores fundamentais para estabelecer a república no Brasil. Entretanto, durante a Primeira República os militares perdem influência política para as oligarquias locais. Este fato apresenta duas evidências: o sistema coronelista apresentado por Victor Nunes Leal e a revolta militar na década de 1920 (LEAL, 1997). Segundo José Murilo de Carvalho essa revolta deu-se pela tentativa dos militares de retomar sua influência política (CARVALHO, 2004). Essa perda de influência dos militares se constitui em forte evidência de enfraquecimento dos ideais republicanos, por sua vez, a perda dos fundamentos e das legitimidades do ensino de Sociologia.

Sociologia se legitimou, então, em diversas esferas: social, política, legal e acadêmica. Porém, mais uma vez, perdeu seu status de disciplina obrigatória em 1942 com a Reforma Capanema.

Porém, a ausência da disciplina de Sociologia nos currículos escolares não significou a ausência de debate acerca de seu papel no ensino. Segundo Bispo dos Santos, em 1949, Antônio Cândido defendeu o retorno da disciplina “No Simpósio ‘O Ensino de Sociologia e Etnologia’” (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 63). O autor destacou ainda que, em 1954, no Congresso Brasileiro de Sociologia, Florestan Fernandes analisou as possibilidades e limites do ensino de Sociologia (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 64).

Sarandy analisou o debate deste período (de ausência da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia) sobre o ensino de Sociologia, e concluiu que: “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 competentes” (SARANDY, 2004, p. 44). Mas adaptados a que? Neste particular Sarandy chamou atenção para alguns aspectos do processo de modernização da sociedade brasileira até então.

Os aspectos que se observaram foram: romper com o passado da sociedade brasileira promovendo um pensamento racional científico; processo de industrialização e urbanização e; o processo de democratização do Brasil. “Neste sentido, se articulou educação, ciência e democracia de modo singular [...] que projetava no futuro os anseios de modernização democrática da sociedade brasileira em intenso processo de industrialização” (SARANDY, 2004, p. 44).

Sarandy afirmou que o debate em torno do sentido do ensino de Sociologia consistiu num projeto educacional para fazer o indivíduo pensar, dentro de um quadro de referência, as complexidades sociais, a partir de um raciocínio científico. Enfim, buscava-se com a Sociologia a construção de um cidadão consciente (SARANDY, 2004, p. 45).

No início da década de 1980, aproximadamente 40 anos depois que a disciplina de Sociologia deixou de ser obrigatória, foi retomada a luta pela institucionalização do ensino de Sociologia. Esta passou a basear-se, a partir de então de forma explícita, na relação ensino de Sociologia e cidadania, defendida por estudantes, professores, parlamentares e entidades da sociedade civil (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 51).

Bispo dos Santos definiu o período de reinserção gradativa do ensino de Sociologia na escola média iniciando-se em 1982 até 2001 (BISPO DOS SANTOS, 2004, p. 150); não podemos esquecer que o autor defende a sua dissertação em 2002. Esta luta tomou força na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases – LDB no ano de 1996, na qual o ensino de

Sociologia é mencionado no texto da referida lei fazendo referência explícita ao exercício da cidadania. Embora Bispo dos Santos definiu aquele período como de reinserção, o mesmo se prolonga até 2008, quando a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia passou figurar de forma clara no texto da LDB.

Segundo Takagi, nos documentos oficiais elaborados no final do século XX, o ensino de Sociologia dedicava-se a desenvolver nos educandos uma competência especializada para intervenção na realidade social. Isto entendido como exercício da cidadania (TAKAGI, 2007, p. 84). Assim, o grande desafio colocado para o presente trabalho é identificar como nos documentos oficiais, elaborados no início do século XXI, são construídos os significados de cidadania, mediante a forte presença dos sociólogos na construção desses documentos.

O fato que é importante destacar neste histórico, em vista da problematização proposta, consiste na relação entre ensino de Sociologia e cidadania. Assim, pensar na institucionalização do ensino de Sociologia no século XXI, destacando os pontos de continuidade e descontinuidade com seu passado histórico. Essa diferença é fundamental para compreensão dos significados de cidadania e os sentidos do ensino de Sociologia.

### **1.6 – A construção dos significados de cidadania**

Falar em cidadania pode significar diversas formas de pensar, sentir e agir. Se analisarmos as construções dos significados de cidadania pode-se dividir, sumariamente, estas em *modelos*; *características*; *paradigmas* e *dimensões*. Esta classificação não implica que essas construções de cidadania sejam excludentes; ao contrário elas se mesclam, estão aqui apenas ordenadas enquanto *tipos ideais*.

A importância de apresentar essas construções dos significados de cidadania se fundamenta na possibilidade desses significados estarem presentes nos documentos oficiais recentes, ao passo que novos significados podem estar sendo construídos no contexto sócio-histórico da elaboração dos documentos, assim como na própria documentação.

Para José Murilo de Carvalho, a construção da cidadania apresenta dois aspectos: de um lado, a construção da cidadania gera uma relação entre pessoas e Estado, e de outro, entre as pessoas e a nação. O autor ainda destaca que a relação entre pessoas e nação pode ser mais forte do que a relação com o Estado, e seu contrário também (CARVALHO, 2004, p. 12). Estamos aqui diante de *modelos de construção da cidadania*.

A partir dessa visão, que considera o Estado-nação, há duas formas de constituição de cidadania; estas se desdobram em duas *características*: cultural e jurídica. A cidadania não é

um fenômeno moderno, embora fortemente influenciada pela modernidade, pois, “Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (JAIME PINSKY; CARLA PINSKY, 2005, p. 9).

Na modernidade a noção de cidadania fundamentou-se em aspectos *jurídicos*. Esta de cunho *universalista* e formal, todavia, “[...] achamos importante mostrar que a sociedade moderna adquiriu um grau de complexidade muito grande a ponto de a divisão clássica dos direitos dos cidadãos em individuais, políticos e sociais não dar conta sozinha da realidade” (JAIME PINSKY; CARLA PINSKY, 2005, p. 12)<sup>10</sup>.

A noção de cidadania sofreu uma grande transformação na segunda metade do século XX, quando ao lado da cidadania baseada em direitos e deveres surgiram demandas *culturais* e identitárias, de cunho *particularista*; a exigência pela ampliação de reconhecimentos de grupos feministas, étnicos, raciais, sexuais etc. (JAIME PINSKY, 2005, p. 10). Esse novo fenômeno é característico de demandas para além da concepção de *direitos e deveres*, apresentando demandas culturais (não-jurídicas). Estamos, assim, diante de duas *características da construção de cidadania*.

De um lado, uma característica que se fundamenta na noção de direitos e deveres, de outro, baseada no multiculturalismo. Estas duas características não são antagônicas, mas se sobrepõem. Ao mesmo tempo em que as demandas culturais e identitárias encontram-se reconhecidas pelo *Estado democrático de direito* (enquanto direito do cidadão), os grupos sociais e identitários demandam a ampliação de direitos, por sua vez lutam para obtê-los e transformá-los, muitas vezes colocando-se contrários a um determinado modelo de Estado de direito, mas não contrários ao Estado de direito em si.

A outra forma de construção da noção de cidadania é marcada por *dois paradigmas*: o da *exclusão* que começa na Grécia Clássica chegando até a metade do século XX e, a partir desse momento, se consolida o processo do paradigma da *inclusão*; como afirmou Karnal “Admitir o conceito de cidadania como um processo de inclusão total é uma leitura contemporânea” (KARNAL, 2005, p. 144). Estamos aqui diante de *paradigmas* da cidadania.

A cidadania enquanto direito torna-se abrangente e mais complexa, pois os novos movimentos sociais (e culturais), cujas demandas iniciais eram não-jurídicas, apresentavam também demandas jurídicas. Serve de exemplo, a luta das mulheres no século XX em busca

---

<sup>10</sup> Faz referência a divisão dos direitos sociais, políticos e individuais definido por T. H. Marshall como sendo a definição mais aceita de cidadania moderna. Esta entende a cidadania como um conjunto de direitos e deveres, é na verdade a judicialização da cidadania.

da visibilidade na esfera pública, que se desdobra na luta pelo aborto, pela igualdade entre os sexos (principalmente no mercado de trabalho).

Outro exemplo é a questão racial; esta no Brasil apresenta aspectos culturais, principalmente na concepção legítima de os negros contarem a sua própria história, e não a história a partir dos vencedores, que também se desdobra na luta por diversos direitos (educação, trabalho, enfim, direitos à igualdade e à diferença – demandas jurídicas).

A divisão clássica do conceito de cidadania, a qual se encontra dividida entre direitos civis, direitos sociais e direitos políticos (MARSHALL, 1967), possibilita outra forma de classificá-la. Esta se divide na *dimensão da liberdade* individual (liberdade de expressão, de reunião e de associação); a *dimensão da igualdade* (igualdade de condições e igualdade de oportunidade) e; a *dimensão da participação* (eleições, votar e ser votado, plebiscito, referendo). Enfim, o estudo sobre cidadania nos remete a pensar a cidadania, também, a partir da construção das *dimensões* de cidadania.

A questão que se coloca para a construção do significado de cidadania consiste no seguinte: por que a cidadania encontra-se sob a égide dos direitos e deveres? Por que esse significado de cidadania se impõe?

Mesmo sob a égide da cidadania baseada em aspectos jurídicos não se deve subestimar a cidadania baseada em aspectos culturais, pois, a Sociologia evidencia a *forma-sujeito cultural*<sup>11</sup>, melhor definido como multicultural. Stuart Hall destacou a crítica liberal ao multiculturalismo quando nos ensinou que “[...] o multiculturalismo, ao legitimar a idéia dos ‘direitos de grupo’, subverte o sonho de uma nação e cidadania construídas a partir das culturas de povos diversos [...]” (HALL, 2003, p. 51). A análise sociológica passou a considerar a construção cultural como fonte de construção da cidadania, o que lhe confere maior complexidade semântica.

O presente trabalho apresentou um breve histórico da institucionalização do ensino de Sociologia e seus objetivos e, também formas do uso do termo cidadania. As pesquisas sobre ensino de Sociologia estão colocando alguns desafios para os sociólogos: o conhecimento sobre a própria ciência sociológica como um todo (construção do conhecimento sociológico); o papel do sociólogo e da própria Sociologia e também do próprio ensino de Sociologia. Toda essa problemática sociológica está inserida, muitas vezes de forma tácita, tanto nas dissertações como também na documentação objeto desta pesquisa.

---

<sup>11</sup> Aqui se encontra um campo frutífero para discussões sobre pós-modernidade.

Essa constatação oferece a este trabalho a relevância para uma pesquisa sociológica a respeito do tema proposto. É pretensão do presente trabalho analisar a tensão existente na documentação oficial a respeito dos significados de cidadania. Assim, contribuir no sentido de compreender melhor os significados de cidadania no plano *interdiscursivo* em relação ao ensino de Sociologia.

### **1.7 - Dialogando com os autores**

As pesquisas e artigos com os quais dialogamos nesta pesquisa são importantes para centrar a presente pesquisa em duas questões: a tensão existente no campo sociológico sobre o ensino de Sociologia e exercício da cidadania e a construção deste tema no campo sociológico brasileiro.

Num primeiro momento, o diálogo se estabelece com cinco pesquisadores que se debruçaram sobre o tema ensino de Sociologia e seus esforços de pesquisa resultaram em dissertações sobre o ensino de Sociologia no Brasil: Simone Meucci (2000), Mário Bispo dos Santos (2002), Flávio Sarandy (2004) (estes, cabe destacar, encontram-se entre as referências bibliográficas das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* - documento federal), Cassiana Takagi (2007) e Kelly Mota (2003). Com exceção de Meucci os demais pesquisadores se preocuparam com a institucionalização dos conhecimentos de Sociologia no ensino médio no final do século XX e neste século.

Num segundo momento, dialogamos com trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho número 9 – GT – 9 da XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS realizada no ano de 2007. Esta foi a segunda vez que a temática Ensino de Sociologia ganhou espaço enquanto grupo específico neste evento. Nestes trabalhos identificamos alguns temas que são importantes para esta pesquisa.

A pesquisa de Meucci é importante porque o ensino de Sociologia no período analisado pela pesquisadora, na década de 1930, se consolidou segundo alguns objetivos. Meucci destacou que o ensino de Sociologia, naquele período partiu da crença que,

[...] a sociologia estaria também contribuindo para o melhoramento social instituindo padrões de civismo e despertando amor à pátria. Por conseguinte, podemos dizer, a realização de análises sociais pelos alunos dos cursos complementares era compreendida, a um só tempo, como um exercício de civilidade e civismo (MEUCCI, 2000, p. 45).

Meucci identificou um dos objetivos do ensino de Sociologia na década de 1930: a crença na capacidade de promover o civismo, o amor à pátria. Em grande parte do século XX

o sentido do ensino de Sociologia era gerar uma intelectualidade que pudesse fomentar uma civilização desenvolvida, comandada pelos *brasileiros médios* – os jovens da elite brasileira (MEUCCI, 2000).

Outro objetivo do ensino de Sociologia identificado pela pesquisadora nos mostra que o papel do ensino de Sociologia estava comprometido, também, com a divisão social do trabalho (e divisão do trabalho político também). Segundo Meucci, de 1931 a 1941, os conhecimentos sociológicos faziam parte dos exames de admissão dos cursos superiores. A disciplina de Sociologia era obrigatória nos cursos complementares, os quais eram específicos para alunos que desejavam ingressar nas faculdades e universidades; assim, a disciplina de Sociologia privilegiava o acesso aos cursos de engenharia, química, arquitetura, medicina e direito (MEUCCI, 2000, p. 42).

No sentido de resumir o objetivo do ensino de Sociologia consolidado na década de 1930, Meucci afirmou que,

A rigor, podemos dizer, o que estava em questão [...] era a possibilidade de estabelecimento das condições para a formação de um novo padrão intelectual acerca da compreensão da vida social. Eles manifestavam [...] o desejo e a necessidade de estabelecer um padrão científico, objetivo e prático [...] Este era, pois, o grande desafio imposto àqueles que se empenharam pela consolidação do conhecimento sociológico entre nós (MEUCCI, 2000, p. 40).

Não obstante, Meucci destacou também a *ação educativa*. Esta se constituiu na preocupação em formar ideologicamente professores em agentes privilegiados no estabelecimento do consenso social, isto é, “[...] na tarefa de ajustamento dos indivíduos à sociedade” (MEUCCI, 2000, p. 39). Os professores nessa perspectiva eram fundamentais para constituição da nação.

A Reforma educacional, no período analisado por Meucci (2000), mostrou sua característica pragmática de adaptação e ajustamento do indivíduo à sociedade, considerando a divisão social do trabalho. O ensino de Sociologia se fundamentou assim num papel messiânico no sentido de construir uma intelectualidade científica que conhecesse a realidade social brasileira.

Embora Meucci (2000) em momento nenhum tenha estabelecido qualquer relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania<sup>12</sup>, sua pesquisa mostra que palavras como *civismo* e *patriotismo* estavam presentes enquanto objetivos do ensino de Sociologia. Estas

---

<sup>12</sup> No período analisado por Meucci a relação entre ensino de Sociologia e cidadania estava implícita enquanto projeto educacional. A preocupação da pesquisadora centrou-se na relação ensino de Sociologia e divisão social do trabalho.



palavras fazem parte da construção de um típico específico de cidadania, a saber: a *cidadania para nação* (modelo de construção da cidadania), conforme afirmou Carvalho (2004). Assim, resgatar a pesquisa de Meucci (2000) permite comparar fatores de legitimação do ensino de Sociologia no Brasil em épocas remotas com as pesquisas mais recentes.

Takagi, ao analisar as diretrizes nacionais para as ciências humanas na educação de 1999 observou que, “A proposta apresenta a formação da cidadania como objeto principal das ciências humanas, pois estas forneceriam instrumentos para que os alunos pudessem exercer a cidadania” (TAKAGI, 2007, p. 83).

A pesquisa de Takagi consiste, também, num debate intenso sobre a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, a partir da análise de antigos documentos oficiais<sup>13</sup> e livros didáticos. Na análise sobre os documentos oficiais a pesquisadora questionou a referida relação:

As leis confirmam que a educação como um todo, mas especialmente a Sociologia, deva ser responsável pela formação dos cidadãos, no entanto, tal tarefa não é exclusiva dessa disciplina nem há garantias de que ela possa atingir esse objetivo, pois seu valor poderia ser reduzido ao fornecimento de conhecimentos especializados nas ciências sociais, o que difusamente poderia contribuir para aquela formação da cidadania; por isso, pretendo analisar de que modo isso é colocado em prática (TAKAGI, 2007, p. 30).

Observa-se claramente que a pesquisadora realizou uma crítica à relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, entendendo, a partir da leitura que fez dos antigos documentos, esse ensino enquanto mero instrumento para o exercício da cidadania e sem nenhuma efetividade. A pesquisadora ressaltou que a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania respondeu a um problema social e, também, para atender, possivelmente, ao mercado editorial (TAKAGI, 2007, p. 30).

Para Takagi (2007), a partir da leitura que fez dos antigos documentos, houve uma relação direta entre conhecimentos de Sociologia e exercício da cidadania. O ensino de Sociologia assim foi entendido enquanto instrumento especializado para o exercício da cidadania. O modelo de análise da autora se aproxima da Análise de Conteúdo. Assim sua dissertação é importante para este trabalho no sentido de entender como a pesquisadora estabelece a tensão entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania, mais especificamente no Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino de Ciências Sociais de 1999.

---

<sup>13</sup> Documentos de 1986 e 1992 para o ensino de Sociologia em São Paulo e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Sociais de 1999.

A pesquisadora identificou também nos livros didáticos a intenção de que os conhecimentos de Sociologia fossem um instrumento de intervenção na realidade social. Neste sentido, destacou a pesquisadora:

Os livros de Meksenas e Costa indicam a formação teórica dos alunos como uma estratégia para mudança das condições sociais. Essa proposta também está presente nas propostas oficiais, especificamente no PCN [...] Nesse caso, eles definem os objetivos do ensino de Sociologia, quando priorizam determinados conteúdos que estariam associados à aquisição de instrumentais para a promoção de mudanças sociais (TAKAGI, 2007, p. 255).

Para Takagi (2007) os significados de cidadania extraídos dos documentos oficiais e dos livros didáticos analisados por ela estavam na participação política e social.

Segundo a pesquisadora, “Meksenas aposta na transformação social a partir da aquisição teórica, porém, a dificuldade reside na seleção dos conteúdos. De tal modo que esta tarefa imporia dificuldades na seleção de conteúdos que promovessem mudanças sociais [...]” (TAKAGI, 2007, p. 255). Está claro que a pesquisadora obsevou relação nos documentos oficiais e nos livros didáticos, entre disciplina de Sociologia, cidadania, prática social e conhecimento especializado.

Outra pesquisa importante é de Bispo dos Santos (2002), que nos ajuda pensar sobre as representações sociais dos professores de Sociologia em relação ao sentido do ensino de Sociologia. Os professores estão divididos nesta pesquisa entre aqueles que são considerados *especialistas*, ou seja, formados em Ciências Sociais e aqueles oriundos de outras áreas do conhecimento, que ministram aulas de Sociologia no ensino médio, os *não-especialistas*.

Bispo dos Santos (2002) identificou um consenso entre os professores de Sociologia do ensino médio, em relação ao papel do ensino de Sociologia, no qual a formação para cidadania estava presente; porém, a diferença encontra-se entre, de um lado, uma disciplina instrumentalizada para ação (intervenção na realidade social e política) na ótica dos *não-especialistas*, de outro, para conscientização do sujeito na ótica dos *especialistas*.

Essa diferença reproduz a divergência entre *problema social* e *problema sociológico* e, também, concepções diferenciadas de cidadania, isto é, uma cidadania a partir de uma *consciência sociológica* (sujeitos capazes de entender as realidades sociais a partir de um saber científico – teorias, conceitos, metodologias) ou a partir de uma *consciência social* (sujeitos ativos na prática social e política - temas). E, pensado na quinta hipótese, resultado da distinção entre ensino e disciplina.

O pesquisador identificou, também, que as reformas do ensino no século XX tiveram enquanto objetivo adaptar o indivíduo ao regime político então vigente (BISPO DOS

SANTOS, 2002, p. 48). Atualmente observa-se que o ensino não tem mais essa perspectiva patriótica, porém, Bispo dos Santos observou que o ensino não perdeu sua característica adaptativa e de ajuste social. O pesquisador, fazendo referência a atual reforma do ensino, afirmou que:

Nota-se nesse discurso, que aquisição das competências está relacionada com a preocupação de inserção do educando no contexto do mundo da produção. Essa inserção está pautada nos três princípios da Reforma do Ensino: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 75).

A análise do pesquisador mostrou que o papel da educação, o que engloba o ensino de Sociologia, é adaptar o indivíduo não a partir de patriotismo, ou civismo, mas sim ao modelo de produção capitalista num mundo globalizado.

Por sua vez, Mota destacou em sua pesquisa que o projeto de educação, não apenas no Brasil, buscou a “[...] emergência do discurso em prol do aumento da escolarização da população a fim de viabilizar a empregabilidade [...]” (MOTA, 2003, p. 35). Num primeiro momento parece que empregabilidade e cidadania são coisas distintas, porém, Mota (2003) chama atenção para relação *empregabilidade e solução das desigualdades sociais*; o que está aqui colocado é a noção de cidadania centrada no indivíduo, o que nos permite considerar uma noção de cidadania centrada nos direitos civis, isto é, uma noção liberal de cidadania. Posto isso, o presente projeto se aproxima do pensamento de Mota quando ela afirmou que,

[...] ir às raízes filosófica e epistemológica da “crítica” e da “cidadania”, desvelando historicamente suas origens e seus usos, poderá qualificar os argumentos em defesa da Sociologia na escola. Se não me foi possível proceder por ora a um estudo com tal envergadura, um de seus méritos, acredito, está em alertar introdutoriamente para essa questão (MOTA, 2003, p. 120)

A pesquisadora não descartou a possibilidade da relação ensino de Sociologia e cidadania, enquanto tema (problema sociológico, conceitual), e propõe pensar as bases dessa afirmação; isto é, a legitimidade dessa relação (ensino de Sociologia e exercício da cidadania).

A dissertação de Mota (2003) abordou aspectos fundamentais para relação entre ensino de sociologia e cidadania, apontando como um dos grandes obstáculos ao exercício da cidadania a própria instituição escolar. Esta, na concepção da autora, se apresenta de forma autoritária impedido, assim, a crítica e a reflexão no interior do sistema escolar.

No que se refere especificamente à relação ensino de sociologia e cidadania a importância se dá na discussão em torno dos significados, tanto teórico-históricos do termo,

quanto das percepções de professores, no qual a pesquisadora estabeleceu posicionamentos ideológicos (interdiscursividade). Concluiu Mota que:

O ensino da Sociologia é posto, então, num ambiente que, a despeito das mais nobres intenções de formar os jovens numa perspectiva de enfrentamento com a realidade social, como têm sugerido os argumentos mais freqüentes em seu favor, contém em si tanto possibilidades de uma “*visão harmoniosa do mundo*”, onde não há questionamentos sobre os fundamentos da ordem social [...], como de uma educação emancipadora, tendência que, ao contrário, busca justamente compreender e transformar a ordem social injusta para as maiorias sociais (MOTA, 2003, p. 16).

Embora ela reconhecesse, concordando com Bispo dos Santos (2002) e Meucci (2000), que o ensino de sociologia tenha características de adaptação e ajustamento social, para pesquisadora, o mesmo apresentou potencialmente condições de desenvolver a crítica e a cidadania; assim, há no espaço escolar uma relação dialética, pois,

Se, por um lado, ela pode operar como mecanismo de controle e reprodução social, incluindo aí a própria dinâmica da instituição escolar, é a Sociologia que, em grande medida, tem propiciado o desvelamento de tais mecanismos. Por mais que ela tenha limitações concretas para desenvolver cidadania e crítica, numa perspectiva transformadora da realidade social, encerra algumas possibilidades de aprendizagens analíticas e compreensivas importantes sobre as condições sociais da existência humana. É nesse sentido que me posiciono a favor dos esforços pela sua inclusão na escola e na educação dos jovens (MOTA, 2003, p. 85).

A partir das considerações da pesquisadora, a relação ensino de Sociologia e cidadania ao mesmo tempo em que se inseriu em resposta a um problema social, se constituiu em instrumento analítico das relações sociais, isto é, comporta uma análise sociológica, a qual ela considerou o objetivo principal da disciplina de Sociologia.

O pesquisador que melhor trabalhou essa tensão, de um lado, entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania, e de outro, entre problema social e problema sociológico foi Flávio Sarandy (2004). Sua pesquisa, num primeiro momento, nos permite entender que o problema real encontra-se mais entre ensino de Sociologia e intervenção na realidade social do que propriamente entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania. Entretanto, o autor reconstruiu a relação entre intervenção na realidade social e exercício da cidadania.

Sarandy afirmou que a inclusão do ensino de Sociologia na escola é legitimada na “profunda ligação entre Sociologia e Cidadania”. Segundo o autor, esta profunda ligação encontrou-se, também, nos manuais didáticos. Esta afirmação levanta uma questão importante, pois, para Sarandy,

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 (SARANDY, 2004, p. 22).

Na década de 1980, diferente da atual, a relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania, segundo a pesquisa de Sarandy, não estava sendo questionada, ao contrário estava sendo reforçada. Ao refletir sobre as pesquisas aqui apresentadas surgem algumas questões: o que alterou em relação ao sentido do ensino de Sociologia da década de 1980 para hoje?

Questionamos também: quais os significados de cidadania estão colocados para esses períodos? Essas duas questões colocadas são uma forma de explicar se ocorreu alteração no objetivo do ensino de Sociologia ou no significado de cidadania, ou em ambos. Ou será que naquele período (década de 1980) estava-se pensando na luta pela institucionalização do ensino de Sociologia (objetivos sociais dos conhecimentos sociológicos) e não na construção da disciplina de Sociologia (teorias, conceitos, metodologias)?

Ainda a título de reflexão outros aspectos não são explicados: como surge essa relação entre ensino de Sociologia, Sociologia e intervenção na realidade entendida enquanto construção da cidadania? O esforço sociológico no sentido de compreender como o objeto da ciência sociológica se compatibiliza com a construção da cidadania, observadas nesses espaços consensuais de legitimação, necessita ser aprofundada. Há de se questionar por que, por exemplo, Nelson Tomazi que se mostra contra essa relação<sup>14</sup>, reconstruiu essa mesma relação, a partir do que nos mostra Sarandy, em seu livro didático?

Sarandy (2004) questiona por que a insistência histórica da inserção do ensino de sociologia? À esta indagação deve ser acrescentada outra questão, a saber: por que essa insistência histórica dá-se pela também insistente relação com a cidadania? Essa questão não está sendo respondida.

O diálogo aqui apresentado nos permite questionar sobre essa tensão nos documentos oficiais elaborados no século XXI; e identificar e analisar os significados de cidadania que parecem estar relacionados aos sentidos do ensino de Sociologia, tanto no período analisado por Meucci (2002), quanto no período atual.

---

<sup>14</sup> Nelson Tomazi coloca-se contra a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania tanto na OCN, quanto nas palestras que ele ministra sobre o ensino de Sociologia. Serve de exemplo a sua exposição no I Congresso sobre o Ensino de Filosofia e Sociologia em julho de 2007 em São Paulo.

O mérito das pesquisas que fazem parte deste Estado da Arte não está apenas em suas elucidações, mas também porque a partir delas é possível levantar novas questões para futuras pesquisas sociológicas sobre a relação ensino de Sociologia, exercício da cidadania e intervenção na realidade social. Continuando o diálogo com os autores que analisaram o ensino de Sociologia no ensino médio, tornam-se importantes os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho número 9 – GT – 9 do XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS realizada no ano de 2007.

O objetivo é identificar os principais temas abordados no GT – 9, em especial os seguintes temas: *significados de cidadania, sentido do ensino de Sociologia no ensino médio* e o que entendido como *olhar sociológico sobre a realidade social*. Estes temas são identificados e analisados a partir da leitura dos dezoito artigos apresentados no referido grupo. É importante ressaltar que esses artigos foram apresentados depois que o CNE entendeu como obrigatória a disciplina de Sociologia no ensino médio, o que torna esses artigos importantes para este trabalho no sentido de identificar se a relação ensino de sociologia e exercício da cidadania ainda fazia parte do debate sociológico.

Em grande parte dos trabalhos apresentados no GT 9, as preocupações foram as seguintes<sup>15</sup>: metodologia de ensino, prática pedagógica, o sentido do ensino de Sociologia, olhar sociológico, a construção de temas e formação do professor de Sociologia. Este último se mostrou enquanto grande preocupação dos trabalhos apresentados, seguidos de preocupações com a metodologia e o sentido do ensino de Sociologia. Entretanto, de forma geral, o que os trabalhos tentaram construir foram metodologias e técnicas para construir e capacitar os educandos a terem um olhar sociológico sobre a realidade social. Eis aqui o sentido da disciplina de Sociologia construído nos artigos analisados.

Diferente das dissertações com as quais dialogamos anteriormente, o tema cidadania no GT 9 foi marginal, pouco se debateu a relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania. Acredito que o tema cidadania ficou relegado a esse plano porque a disciplina de Sociologia, dado o período no qual foi realizado o evento, encontrava-se legitimada a partir de um estatuto legal, o Parecer 38/2006 do CNE. Um dos indícios dessa argumentação é que:

Com a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todas as escolas de ensino médio do país a partir da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB no. 38/2006, abre-se um vasto leque de discussões de natureza epistemológica sobre o ensino das Ciências Sociais e também questões de natureza prática, como formação inicial e continuada de professores para este nível de ensino, material didático (SILVA, 2007. p. 2).

---

<sup>15</sup> Estabeleci as temáticas a partir do que os próprios colocaram nos títulos, resumos e introdução.

Em outro artigo chama-se a atenção para o mesmo fato:

O retorno da Sociologia e Filosofia ao Ensino Médio — através da Resolução CNE nº 04/2006 — enseja uma discussão mais aprofundada sobre a formação de professores dessas disciplinas, diagnóstico de seus principais problemas, bem como elaboração de diretrizes afinadas à realidade da educação básica (BARBOSA, MENDONÇA, SILVA, 2007, p. 2)

Outro artigo que fez a mesma abordagem afirmou que “A história da implantação do ensino da sociologia no Ensino Médio ganhou mais um marco, agora bem mais significativo, com a medida que institui sua obrigatoriedade nas escolas públicas e privadas brasileiras” (DAYRELL; REIS, 2007, 2). Para os autores, na visão de Dayrell e Reis,

[...] se existe certo consenso em torno da importância da disciplina no Ensino Médio, o mesmo não acontece nas questões e desafios que se colocam na sua implementação concreta nos currículos escolares. O debate vem se dando em torno da própria função da disciplina no Ensino Médio, da proposta curricular, com a definição de um currículo mínimo nacional ou não, ou mesmo da formação existente nas licenciaturas (DAYRELL; REIS, 2007, 2).

É importante destacar que tais comentários encontram-se nas páginas iniciais dos artigos. A institucionalização dos conhecimentos de Sociologia no ensino médio parece ter tido dois momentos: o momento da legitimação social e política (nova noção de ensino – transformação da realidade social) e outra em torno da construção de uma disciplina (relação com a disciplina, por sua vez, desta com a ciência de referência).

No atual estágio dos conhecimentos de Sociologia no ensino médio o debate ocupa outro lugar: a implementação concreta da disciplina de Sociologia, e não a sua legitimação social e política. Dando seqüência a essa lógica, é importante destacar nos artigos três temáticas: *significados de cidadania*, *sentido do ensino de Sociologia no ensino médio* e o que entendido como *olhar sociológico sobre a realidade social*.

Embora pouco se fizesse referência à temática da cidadania, a mesma não deixou de ser alvo de reflexão em alguns desses artigos; serve de exemplo o trabalho de Helson Flávio da Silva Sobrinho:

Considerando que os sujeitos que tomam as palavras são sujeitos históricos, é preciso entender quem são esses jovens em formação, o que sonham e o que vão buscar na escola. Certamente buscam, consciente ou inconscientemente, diversas coisas entre anseios e sonhos. Desse modo, isso nos exige pensar o que realmente a escola oferece e o que a Sociologia no ensino médio pode oferecer. Certamente pode mais do que ensinar o “economês” e o “legalês” sinalizados pelos PCNs na defesa da formação do “cidadão” de direitos e deveres formais que sabemos ser relativos, em última instância, a propriedade privada (SOBRINHO, 2007, p.16).

O autor entendeu que a cidadania impressa no PCN apresenta significado baseado em direitos e deveres formais, isto é, na ênfase no universal, em especial seu significado iluminista. Sobrinho ainda chama atenção para outro aspecto em relação à cidadania: “[...] os professores seguem sem críticas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dando ênfase à formação do cidadão” (SOBRINHO, 2007, p.5).

Concordo com Sobrinho (2007) que as relações estabelecidas entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania seguem sem a devida crítica. Normalmente tais relações são feitas em frases superficiais sem se aprofundar na questão. Entendo que consiste numa forma de “comprar” o discurso oficial e social. Posto isso, essa relação é baseada em valores e formas de conceber o significado de cidadania.

No trabalho de Josefa Alexandrina da Silva a relação entre educação e exercício da cidadania consistiu no seguinte: “Apesar da crise da escola brasileira, trata-se de uma instituição primordial para a formação da cidadania, podendo influir de maneira positiva nos processos de transformação social [...]” (SILVA, 2007, p. 11). A formação para cidadania se coaduna com transformação social.

Para Leonor Palhano “A contribuição da sociologia no que tange à “compreensão das práticas sociais”, à “preparação básica para o trabalho” e ao “exercício da cidadania” é notória.” (PALHANO, 2007, p. 3). Para a autora, a relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania foi de fácil observação, pois, “O ensino da sociologia visa à formação de nova atitude cívica e a consciência política” (PALHANO, 2007, p. 3). Não houve uma explicação clara sobre a relação, mas ficou evidente que cidadania para autora está ligada à idéia de civismo e participação política.

Seguindo outra orientação, o trabalho de Meucci (2007) apresentado no XIII Congresso buscou iniciar uma análise sobre os sentidos do ensino de Ciências Sociais nas escolas de diversos países, numa perspectiva comparada; e também refletir sobre a relação entre institucionalização do ensino de Sociologia e dinâmica social. Posto isso, a autora apresentou seu trabalho sobre a institucionalização do ensino de Sociologia na França quando o contexto social encontrava-se “Diante de um cenário que anunciava uma nova dinâmica econômica e populacional, o aparecimento de novos agentes sociais e de novas atribuições ao Estado [...]” (MEUCCI, 2007, p. 3).

É interessante destacar que tanto no período da Primeira República, no período Vargas (analisado pela própria Meucci) e no fim da ditadura militar no Brasil ocorreram processos de institucionalização do ensino de Sociologia. A pesquisa de Meucci sobre a institucionalização



do ensino de Sociologia na França apresentou, em alguns aspectos, semelhança com a institucionalização deste ensino no Brasil, a própria autora chamou atenção neste sentido, quando disse que:

Compreendia-se, pois, que o ensino das Ciências Sociais no nível pré-universitário poderia favorecer a discussão sobre temas da atualidade e desenvolver comportamentos democráticos entre a população média. Este parece ser um dado interessante que nos faz indagar sobre a repercussão desta orientação entre outros países do mundo. Sem dúvida um tema pertinente para pesquisa (MEUCCI, 2007, p. 4)

O significado de cidadania, na perspectiva deste trabalho, encontra-se também relacionado à institucionalização do ensino de Sociologia na França. A institucionalização da Sociologia nesse país comporta outro paralelo, que será aprofundado na análise sobre a LDB, em relação ao caso brasileiro; segundo Meucci,

[...] desde os anos 30 houve uma importante intervenção financeira dos Estados Unidos na pesquisa e institucionalização das Ciências Sociais e Econômicas na França através da Fundação Rockefeller. Tal intervenção estava relacionada à tentativa de evitar a expansão da intelectualidade comunista e de permitir a modernização intelectual do país a partir do modelo americano de produção científica. Nesse sentido, a perspectiva levada aos liceus, era fruto de um certo tipo de rompimento intelectual que ocorria na universidade francesa (MEUCCI, 2007, p. 9).

Assim como no Brasil, o ensino de Sociologia, como toda a educação, buscou a estabilidade política. A questão que a pesquisa de Meucci (2007) levantou e que, estabelecendo relação com o presente trabalho, pode ser importante pesquisar é se ocorreu relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania na França. Posto isso, é importante identificar se em outros países a institucionalização do ensino de Sociologia apresentou a mesma perspectiva que no Brasil, isto é, uma relação explícita entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania.

A relação entre educação, ensino de Sociologia e estabilidade política apareceu também no trabalho apresentado pela autora, no GT 9, Ileizi Fiorelli quando afirma que:

Após 1996, é possível verificar que emergiu com força a **concepção curricular baseada nas competências**, ou seja, no desenvolvimento de modos de agir e de pensar capazes de lidar com a fragmentação, a flexibilização, a rapidez das mudanças sociais, enfim, com a instabilidade característica do final do século XX e início do século XXI (SILVA, Ileizi, 2007, p. 4)

Para Ileizi Fiorelli (2007) existe uma função na educação em busca de estabilidade social e política. Refletindo sobre essas questões colocadas por Meucci (2007) e Fiorelli

(2007) no GT 9, pode-se indagar: como se deu no Brasil a relação entre ensino de Sociologia, educação e estabilidade / instabilidade política?

Não sendo o tema principal de nenhum dos trabalhos apresentados no GT 9, a relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania não deixa de apresentar tensões e significados. A cidadania é entendida, em vista do conjunto dos trabalhos apresentados, como participação política, cujo objetivo do ensino de Sociologia consiste em dotar os educandos de empoderamento (capacidade crítica, autonomia, desenvolver no educando o reconhecimento enquanto sujeito histórico) (MEIRELLES; RAIZER; PEREIRA, 2007).

Outros significados de cidadania apareceram como transformação social (SILVA, 2007), atitudes cívicas, consciência política (PALHANO, 2007). É importante destacar que mesmo sendo a cidadania uma palavra polissêmica podemos identificar um núcleo comum nos discursos: a esfera pública.

A cidadania provocou e provoca essa tensão nas pesquisas e debates sobre o objetivo do ensino de Sociologia no ensino médio, porém, o consenso estabelecido é que o objetivo do ensino de Sociologia é capacitar o educando com o olhar sociológico. Mas o que é esse *olhar sociológico*?

Para Josefa Alexandrina Silva consistiu em “Conduzir o estudante a pensar sociologicamente e desenvolver uma atitude de dúvida e busca de conhecimentos que não tragam a exatidão e a certeza, mas a probabilidade” (SILVA, 2007, p. 7). O olhar sociológico somente se constrói, na perspectiva da autora, quando há relação entre ensino e à ciência de referência. Entretanto, destaca Silva, “É necessário enfatizar que o sentido do ensino da Sociologia no ensino médio não é formar sociólogos, mas possibilitar ao homem comum pensar sociologicamente” (SILVA, 2007, p. 7).

Para Rodrigo Gava, Wesley Silva Xavier e Magnus Luiz Emmendoefer o olhar sociológico consiste no fato de que “não devemos tomar as coisas como são [...] acabam considerando seus objetos de estudo como algo posto, como se fosse fruto de um amadurecimento natural da organização social por ora cristalizado [...]” (GAVA; XAVIER; EMMENDOEFER, 2007, p. 15).

Meirelles, Raizer e Pereira entenderam que o olhar sociológico encontra-se na seguinte tarefa do professor:

[...] na busca das pré-noções dos educandos, oportunizando a sistematização e o estabelecimento do diálogo dos conteúdos escolares com a realidade do educando. Nesse sentido, a desnaturalização dos aspectos socialmente construídos aparece

como um importante objetivo a ser perseguido (MEIRELLES; RAIZER; PEREIRA, 2007, p. 8).

Na perspectiva de Luiz Helena Pereira o olhar sociológico encontra-se na capacidade da Sociologia em ajudar o educando em “[...] observar, classificar, descrever, e analisando os fatos sociais. Realmente são formas de conhecer o mundo, este olhar especial que a sociologia fornece ao aluno” (PEREIRA, 2007, p. 5)

Para Dayrell e Reis, destacando a importância da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, afirmou que:

Tal decisão veio ao encontro dos anseios de cientistas sociais e educadores que, de forma geral, vêem na disciplina a possibilidade de garantir uma formação mais reflexiva e crítica aos jovens alunos. É inegável que o desenvolvimento de um olhar sociológico, como percepção, compreensão e modo de raciocínio informado pelas teorias sociais [...] tem muito a contribuir para a formação humana de jovens que se encontram imersos em uma realidade social cada vez mais complexa (DAYRELL; REIS, 2007, p. 2).

Os autores entenderam que olhar sociológico consiste na capacidade da Sociologia em dotar os educandos de condições de percepção, compreensão e análise baseado nas teorias sociais que se constitui em ferramenta importante para compreender as sociedades complexas.

Há um consenso sobre o que é o olhar sociológico, que se encontra na “[...] orientação no sentido de a sociologia provocar desnaturalização e o estranhamento” (PEREIRA, 2007, p. 5). Nas palavras de Mota, consiste em dizer que “Uma postura interrogativa perpassa essa passagem de problema social a problema sociológico” (MOTA, 2007, p. 4). Nesta perspectiva o olhar sociológico seria uma forma de olhar o problema social enquanto problema sociológico.

Sem sequer ter feito referência à relação ensino de Sociologia e cidadania, o trabalho de Rodrigo Gava, Wescley Silva Xavier e Magnus Luiz Emmendofer colocou o consumo como uma das grandes questões / temas para o ensino de Sociologia. Preocupados com a centralidade do seu trabalho, em determinados momentos o consumo é entendido enquanto questão, em outros, era considerado tema:

[...] discussão realizada neste artigo, destacando temas como consumo e relações de poder, nós acreditamos que os problemas causados pelas corporações podem ser tratados com maior amplitude e participação por meio dos movimentos sociais híbridos. Tal colocação propõe uma lógica de ação pública multi-setorial, complexa que envolve atores representativos do Estado e da sociedade civil organizada, além de considerar os indivíduos, cidadãos envolvidos com as práticas de operação e resultados relacionados a questões de interesse público (GAVA; XAVIER; EMMENDOEFER, 2007, p. 15).

Na perspectiva sociológica de Cardoso (1994), como será vista em páginas posteriores, a citação acima está permeada de questões que fazem referência ao tema cidadania, porém, o tema proposto pelos autores é o consumo. É interessante chamar atenção que no mesmo trabalho o consumo que era tema passa a ser considerado um problema (questão): “Tais temas permitiriam debates aprofundados sobre questões como o consumo e relações de poder na sociedade contemporânea” (GAVA; XAVIER; EMMENDOEFER, 2007, p. 14).

Mota também indicando o consumo como tema destaca essa volatilidade entre tema e problema:

Sugerir e apresentar um tema de estudo para estudantes médios requer, tendo em vista a “novidade” da Sociologia, apresentar-lhes também certa justificativa da relevância do tema em questão. Com isso refiro-me à necessidade de provoca-lhes uma percepção tal sobre o assunto que este seja compreendido como um *problema sociológico*. Comumente, em aulas de Sociologia lida-se com *problemas sociais*. Trata-se, contudo, de transformá-los em *problemas sociológicos* (MOTA, 2007, p. 3).

Não ocorreu no trabalho dos autores nenhum desconhecimento metodológico da diferença entre tema e problema, mas os trabalhos deles mostraram essa volatilidade, isto é, num determinado momento pode-se ter um tema, em outro este mesmo tema pôde se transformar num problema, em outro num conceito. Isso evidencia não somente a complexidade da sociedade contemporânea, mas também a complexidade da análise sociológica sobre a realidade social. Esta volatilidade só pode ser controlada pelo especialista.

Por que é importante entendermos de forma metodológica a diferença entre tema e problema? Primeiramente é que se a cidadania é um problema social, que deve ser analisado sociologicamente, a mesma estaria na condição de um problema a ser resolvido pela sociedade. Afirmo que a cidadania é um tema proposto pela LDB para o ensino de Sociologia, e que a tendência, principalmente devido a noção de contextualização, desse ensino é abordar problemas sociais do cotidiano (contextualização) do educando que fazem parte da cidadania enquanto tema.

Segundo Severino, “[...] a visão clara do tema [...] do assunto a ser tratado a partir de determinada perspectiva, deve completar-se com sua colocação em termos de problema” (SEVERINO, 1996, p. 74). Devido às dimensões territoriais do Brasil e seus múltiplos problemas sociais torna-se difícil determinar um problema comum para o ensino de Sociologia; mas e quanto ao tema?

Em outro momento Severino inverte a ordem, parte da compreensão do problema para relacionar ao tema: “[...] é preciso ter idéia do problema a ser resolvido, da dúvida a ser superada. Exige-se consciência da problemática específica relacionada com o tema abordado de uma determinada perspectiva [...]” (SEVERINO, 1996, p. 75).

Quando analisamos os problemas / questões sociais sugeridos pelos sociólogos não encontramos divergências entre ensino de Sociologia e cidadania, enquanto tema. Vejamos algumas sugestões de temas para o ensino de Sociologia (não confundir com temas da Sociologia) citado por Pereira (2007). Cabe ressaltar que para autora a relação entre ensino de Sociologia exercício da cidadania encontrava-se no senso comum.

Entretanto, fica claro no seu trabalho que ela contesta especificamente a cidadania enquanto objetivo do ensino de Sociologia, porém, é significativo chamar atenção que dentre as propostas de temas a autora não inclui a cidadania; tal fato sugere que o debate em torno da cidadania esteja no campo das disputas pelos significados de cidadania, como destacamos anteriormente, tanto que autora diz o seguinte:

Quando a LDB se refere à formação do cidadão, precisamos questionar: mas que cidadão queremos formar? Nós, sociólogos, sabemos que para cada conceito há diversas concepções. Portanto, mais do que afirmar a sociologia como formadora do cidadão precisamos perguntar: que valores, que ética, que tipo de conduta, de caráter, de homens que queremos para o futuro da sociedade? Sim, pois a definição deste aspecto é fundamental para que possamos pensar as tarefas da sociologia (PEREIRA, 2007, p. 5)

Fica evidente que Pereira preocupou-se com a polissemia da palavra cidadania e reforçava a cidadania enquanto possível sentido do ensino de Sociologia, porém, o conjunto do artigo da autora não considera a cidadania enquanto tema do ensino de Sociologia. De forma ampla a autora sugeriu o seguinte:

Quando indagamos *o que* ensinar em sociologia vimos, com os Parâmetros Curriculares de Ensino Médio que a sociologia cabe abordar dois eixos fundamentais: 1. A relação entre indivíduo e sociedade - a partir da influência da ação individual sobre os processos sociais, bem como a importância do processo inverso e a 2. a dinâmica social - processos que envolvem a manutenção da ordem e a mudança social (PEREIRA, 2007, p.6).

A questão que surge é: os conhecimentos de Sociologia podem ser compatíveis com determinados significados de cidadania? Pode se pensar se há ou não essa compatibilidade quando Pereira sugeriu alguns temas:

Indicações de temas são também encontrados em Giddens (Giddens, 2001 e 2005). Este último discute temas desde: o que é sociologia e questões mais estruturais como

trabalho, globalização, classes, estratificação, desigualdade até questões mais cotidianas, como família, interação social e vida cotidiana (PEREIRA, 2007, p. 8).

Não estamos aqui advogando um erro nos autores que se colocaram contra a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, queremos chamar atenção para clareza de suas colocações, pois de fato o ensino de Sociologia está legitimado na crença do exercício da cidadania enquanto intervenção na realidade social. Isso fica evidente quando analisamos os que defendem essa relação. Chamamos atenção também para o fato de que palavra cidadania vem acompanhada de significados como intervenção social, participação política, transformação social; assim, temos um elemento parafrástico (redundante) em relação à cidadania enquanto sentido do ensino de Sociologia: resolver um problema social.

Nas palavras de Josefa Alexandrina Silva, “Apesar da crise da escola brasileira, trata-se de uma instituição primordial para a formação da cidadania, podendo influir de maneira positiva nos processos de transformação social [...]” (SILVA, 2007, p. 11). No trabalho de Mauro Meirelles, Leandro Raizer e Thiago Pereira, novamente se repetiu a relação entre cidadania e os significados supra, pois,

Com seu retorno às grades escolares da educação básica, espera-se, tanto da disciplina de Sociologia quanto da Filosofia um duplo papel, qual seja, a oferta de um ensino de qualidade; e, a intervenção e formação cidadã dos educandos frente aos dilemas contemporâneos (MEIRELLES; RAIZER; PEREIRA, 2007, p. 14).

Aqui há relação direta entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania baseada na idéia de *empowerment* (empoderamento) que significa dotar o educando de uma cultura de participação política (MEIRELLES; RAIZER; PEREIRA, 2007, 13).

Os autores aqui elencados e suas respectivas pesquisas permitem a observação da tensão ensino de Sociologia e exercício da cidadania. A partir dessa tensão podemos levantar elementos que nos permitam analisar melhor as fontes, os principais aspectos, posicionamentos e argumentos que envolvem essa tensão no campo sociológico brasileiro preocupado com o ensino de Sociologia.

Entretanto, não são suficientes esses elementos, mas também buscamos uma metodologia adequada à nossa pesquisa no sentido de explicar e compreender esse fenômeno, que acreditamos ser importante para o ensino de Sociologia no Brasil, e, por sua vez, colaborar para o entendimento de mais um momento na história da institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil.

## 1.8 - Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos encontram-se aqui divididos em três partes: o *primeiro* consiste em reiterar a importância das fontes de informação (documentação oficial); o *segundo* consiste nos procedimentos de coleta de dados e; por fim, o *terceiro* consiste nos procedimentos propriamente metodológicos (construção, interpretação e compreensão dos significados). A presente pesquisa privilegia os documentos oficiais de âmbito federal e estadual (do estado do Paraná) referentes ao ensino de Sociologia, enquanto fonte importante para identificar os *sentidos* do ensino de Sociologia e os *significados* de cidadania.

A coleta de dados consiste em identificar e extrair da documentação trechos e partes que fazem referências aos *sentidos* do ensino de Sociologia e aos *significados* de cidadania. Em outras palavras, consiste em identificar os momentos em que os documentos oficiais recentes justificam a inclusão do ensino de Sociologia no ensino médio (sentido); e analisar como nos documentos oficiais a cidadania é entendida. Até aqui a exposição preocupou-se em *o que fazer* com esses dados; a última parte consiste no *como fazer* as análises da documentação no sentido de buscar os *significados* de cidadania e os *sentidos* do ensino de Sociologia.

A perspectiva metodológica deste trabalho se concretiza, num primeiro momento, na identificação e na análise da importância da palavra cidadania para o contexto do final do século XX. Isto é: *quando, como e por que* a palavra cidadania tornou-se importante naquele período. Essas perguntas são fundamentais para construção dos significados de cidadania, em um dado momento sócio-histórico. O que se busca é a *origem social* da importância da palavra cidadania, e seus significados, para o início do século XXI no Brasil.

Evidências indicam que a palavra cidadania assumiu maior importância no Brasil a partir do contexto sócio-histórico da década de 1980: a Constituição brasileira de 1988 foi rotulada de Constituição Cidadã; José Murilo de Carvalho (2004) afirmou que a palavra cidadania destacou-se a partir de 1985; Bispo dos Santos (2002) chamou atenção para o fato de que no início da década de 1980 realçou-se na sociedade civil a relação entre ensino de Sociologia e cidadania. Essas evidências são indícios de *quando* a palavra cidadania se intensificou enquanto *palavra importante*, mas a questão é *como e por que*.

Diante dessas questões a Sociologia do Conhecimento consiste num instrumental metodológico que possibilita esclarecer se, no final do século XX, os significados da palavra cidadania estavam diante de uma “[...] multiplicidade de definições fundamentalmente divergentes” (MANNHEIM, 1968, p. 34). Não é suficiente identificar se os significados eram

divergentes, mas sim se eram *fundamentalmente* divergentes, isto é, se naquele contexto estavam entrando em conflito questões inegociáveis (pois fundamentavam diferentes visões de mundo) sobre os significados da palavra cidadania.

Busca-se, também, com a Sociologia do Conhecimento identificar o momento e a situação (intelectual e social) em que ocorreu uma transferência do foco no objeto (cidadania) para as diferentes opiniões sobre esse objeto (MANNHEIM, 1968, p. 34).

Entende-se, para efeito desta pesquisa, enquanto *construção* dos significados as origens sociais do pensamento, pois segundo Mannheim, certos modos de pensar não podem ser compreendidos sem que se saiba a sua origem social. Esta é a tese principal da Sociologia do Conhecimento, segundo o autor (MANNHEIM, 1968, p. 30). Para Mannheim, o contexto sócio-histórico em que determinado pensamento se origina é fundamental para compreensão dos seus significados.

A Sociologia do Conhecimento se constitui assim como importante instrumento metodológico no sentido de identificar, em um dado momento sócio-histórico, a *construção* dos significados de cidadania. Segundo essa metodologia, a construção do pensamento não está no indivíduo isolado, nem no objeto e tão pouco no consciente coletivo, mas sim no lugar social no qual se encontra o indivíduo; este,

[...] fala a linguagem do seu grupo; pensa do modo que seu grupo pensa. Encontra à sua disposição somente certas palavras e seus significados. Estas não apenas determinam em um sentido amplo os caminhos de abordagem do mundo que o envolve, mas igualmente mostram, e ao mesmo tempo que ângulo e em que contexto de atividade os objetos foram anteriormente perceptíveis e acessíveis ao grupo ou ao indivíduo (MANNHEIM, 1968, p. 30)

A construção dos significados depende do *pensamento herdado*, disponível em *lugares sociais*, os quais se encontram os indivíduos, num determinado contexto sócio-histórico. Estes elementos são fundamentais para identificar a origem social dos múltiplos significados. Assim, a construção do pensamento apresenta duas características: o indivíduo não pensa isoladamente e não separa o pensamento do contexto.

Mannheim nos mostra que a partir dessa forma de compreender o pensamento o resultado é que um mesmo objeto é observado de formas diferentes, em vista das perspectivas e expectativas dos sujeitos. A partir daí determinados grupos sociais entram numa relação consensual ou conflituosa buscando a manutenção ou a transformação da sociedade (MANNHEIM, 1968, p. 32). Mannheim assim define o que é expectativa: “[...] ‘expectativa’ significa a maneira pela qual se vê um objeto, o que se percebe nele e como alguém o constrói em pensamento (MANNHEIM, 1968, p. 293).



Mesmo sendo o pensamento herdado não significa que seja estático, imutável. Mannheim afirma que existe uma mudança devido a existência concreta. Eis aqui a condição de transformação do pensamento, logo do significado. Segundo o autor,

O indivíduo se encontra em uma situação herdada, com padrões de pensamento a ela apropriados, tentando reelaborar os modos de reação herdados, ou substituindo-os por outros, a fim de lidar mais adequadamente com os novos desafios surgidos das variações e mudanças em sua situação (MANNHEIM, 1968, p. 31).

Mannheim entendeu a possibilidade de mudanças de pensamento entre gerações e, ou considerando a mobilidade social. Entretanto, não significou a negação do significado, mas uma reelaboração.

Entendo ser importante compreender o final do século XX porque pareceu ter um nova expectativa no Brasil sobre o que seja cidadania que entrou em conflito com outros significados consolidados. Assim, pode-se compreender quais os significados de cidadania, construídos no final do século XX estão presentes (ou não) nos significados de cidadania que aparecem na documentação oficial recente. Busca-se assim não separar os significados de cidadania do contexto da elaboração dos documentos oficiais recentes.

Posto isso, segundo Mannheim, a Sociologia do Conhecimento é fundamental porque nos oferta condições às quais “[...] podemos observar quanto a maioria das afirmações concretas dos seres humanos, quando e onde surgiram, quando e qual foram formuladas” (MANNHEIM, 1968, p. 292). A importância dessa metodologia consiste em identificar a construção de novos significados de cidadania, isto é, as suas origens sociais.

A Sociologia do Conhecimento nos oferece um instrumental teórico para identificarmos no tempo e no espaço as expectativas dos sujeitos em relação à cidadania. Os procedimentos metodológicos consistem em identificar, analisar e comparar os diferentes significados de cidadania nos documentos oficiais recentes, o que exige não somente a construção dos significados (suas origens), mas também identificar os próprios significados os quais se associam às diferentes expectativas.

Entendo que a Sociologia do Conhecimento é um instrumento metodológico fundamental para mostrar as origens sociais dos significados, mas não é suficiente para compreendermos os significados, na perspectiva deste trabalho. Segundo Mannheim a busca pela compreensão das expectativas e das perspectivas estão condicionadas a “[...] uma função de uma determinada posição social” (MANNHEIM, 1968, p. 301). Assim, a construção dos significados está intimamente ligada à parcialidade, como destaca o próprio Mannheim

quando afirmou que a Sociologia do Conhecimento foi acusada de se limitar à análise das posições sociais (MANNHEIM, 1968, p. 302).

A Sociologia do Conhecimento relativiza essa parcialidade quando Mannheim afirmou que: “A Sociologia do Conhecimento busca ultrapassar a ‘discussão sem reconhecimento’ dos vários antagonistas, assumindo, como seu tema explícito, a descoberta das origens dos desentendimentos parciais que nunca seriam percebidos pelos seus disputantes [...]” (MANNHEIM, 1968, p. 302). Assim, a construção dos significados são consideradas a partir do conflito e do consenso entre grupos, porém, centra-se nos diversos significados em posições sociais distintas, fechadas em si mesmas.

### **1.8.1- Possibilidades e limites da pesquisa**

Faz-se duas críticas ao pensamento de Mannheim: a primeira consiste em questionar o relativismo que apresenta um perigo e a segunda crítica é em relação ao método pelo qual ele propõe “ultrapassar os antagonismos sem conhecimento”, isto é, suplantar o próprio relativismo. Para Michael Löwy, os que acreditavam que o relativismo consistia num perigo, afirmavam que este “[...] conduz [...] ao ceticismo, à desgraça na possibilidade de qualquer conhecimento objetivo, isto é, àquela posição face à qual não existe verdade objetiva, cada um tem a sua verdade, a sua mentira, e não existe de fato um conhecimento da realidade” (LÖWY, 1985, p. 79).

Segundo Löwy, Mannheim acreditava que o relativismo era fundamental para teoria social do conhecimento (LÖWY, 1985, p. 79). Posto isso, a Sociologia do Conhecimento proposta por Mannheim levaria ao conhecimento parcial, limitado, dependente de uma posição social e posição de classe (LÖWY, 1985, p. 79). Para Mannheim a solução para o relativismo encontrava-se na construção de uma síntese (LÖWY, 1985, p. 79).

A segunda crítica consistia no método para se chegar a essa síntese: o lugar social e as condições do agente para realizar a síntese. Segundo Löwy, Mannheim situava o agente numa condição na qual este encontra-se desvinculado das classes ou grupos sociais, apresentando assim um privilégio cognitivo; estes Mannheim denominou de *Freischwebende Intelligenz*<sup>16</sup> (LÖWY, 1985, p. 79)

Para Mannheim os intelectuais que não estavam vinculados a uma classe social teriam as condições de realizar essa síntese. Estes teriam contato com os intelectuais comprometidos com as classes o que permitiria o contato do intelectual desvinculados com

---

<sup>16</sup> Intelectuais livres ou intelectuais flutuando.

diversos confrontos de pontos de vista, isto é, o *Freischwebende Intelligenz* não estaria acostumado a ouvir somente uma voz (LÖWY, 1985, p. 84). Estes estariam na condição de formular um ponto de vista comum (LÖWY, 1985, p. 84).

Embora Mannheim recebesse inúmeras críticas por essas condições privilegiadas desses intelectuais, Löwy afirmava que Mannheim tinha argumentos importantes (LÖWY, 1985, p. 85) os quais não cabem aqui elencar.

Entretanto, acredito que a possibilidade de análise, em vista do relativismo, encontra-se na condição de consciência do relativismo, isto é, a consciência de que o próprio pesquisador está submetido a lógica da parcialidade, da limitação, de um ponto de vista particular.

A consciência desse fato oferece ao pesquisador a possibilidade de tentar controlar essa parcialidade e se aproximar da objetividade possível. De outra forma, os que não pretendem analisar sociologicamente os diversos lugares sociais, ou seja, os que estão envolvidos na luta por visões de mundo, naquilo que Mannheim (1985) chamava de “antagonismo sem conhecimento”, parecem não ter a consciência e nem pretende superar esses antagonismos.

É neste campo do relativismo que o presente trabalho se encontra quando pretende analisar os significados de cidadania e os sentidos de Sociologia no ensino médio; é neste sentido que o presente trabalho entende a subjetividade, para efeito desta pesquisa. Entretanto, não concordo com Mannheim que o papel do intelectual seja formular uma síntese, um ponto de vista comum. A objetividade que o presente trabalho busca encontra-se em outro lugar.

No sentido de deixar claro o que se entende enquanto objetividade, a presente pesquisa recorre a Weber, quando afirmava que, “A ‘objetividade’ do conhecimento no campo das ciências sociais depende antes do fato de o empiricamente dado estar constantemente orientado por idéias de valor que são as únicas a conferir-lhe valor de conhecimento” (WEBER, 1999, p. 126).

O conhecimento para Weber apresentava alguns condicionantes: o conhecimento encontrava-se, para o autor, subordinado à pontos de vistas particulares (WEBER, 1999, p. 97), isto é,

O conhecimento científico-cultural tal como o entendemos encontra-se *preso*, portanto, a premissas ‘subjetivas’ pelo fato de apenas se ocupar daqueles elementos da realidade que apresentem alguma relação, por muito indireta que seja, com os acontecimentos a que conferimos uma significação cultural (WEBER, 1999, p. 98).

A busca pela objetividade na perspectiva deste trabalho não se encontra nas regularidades históricas do significado de cidadania, busca-se as singularidades que considerem o tempo e o espaço. A relação entre conhecimento científico e realidade mostra um dos limites da presente pesquisa, isto é, ela se limita a analisar um fragmento da realidade (WEBER, 1998, p. 88). O presente trabalho se propõe analisar os significados de cidadania e o sentido do ensino de Sociologia numa realidade de um momento específico num espaço específico.

A busca por essa objetividade relativa não invalida a pesquisa, pois, segundo Weber, “Os problemas culturais que fazem mover a humanidade renascem a cada instante e sob um aspecto diferente e permanece variável o âmbito daquilo que [...] adquire para nós importância e significação, e se converte em ‘individualidade histórica’” (WEBER, 1999, p. 100). Entretanto, não é suficiente pesquisar os diversos momentos históricos, mas sim aqueles que produziram novos significados que pudessem interferir na realidade.

Segundo Weber, uma determinada ordem se transforma no curso da história e que produz significações e que variam também de acordo com a cultura e o pensamento predominante no período (WEBER, 1999, p. 99). Posto isso, concordo com Weber (1999) que a importância do trabalho científico encontra-se, também, em buscar essa objetividade relativa, pois,

Aspiramos ao conhecimento de um fenômeno histórico, isto é, significativo na sua especificidade. E o que aqui existe de decisivo é o fato de só adquirir sentido lógico a idéia de um conhecimento dos fenômenos individuais mediante a premissa de que apenas uma parte *finita* da infinita diversidade de fenômenos é significativa. Mesmo com os mais amplos conhecimentos as “*leis*” do devir ficaríamos perplexos ante o problema de como é possível em geral a *explicação causal* de um fato individual, posto que nem sequer se pode pensar a mera descrição exaustivas do mais ínfimo fragmento da realidade [...] (WEBER, 1999, p. 94).

O Pressuposto de que partimos é que no final do século XX e início do século XXI acontecimentos históricos favoreceram o fortalecimento de determinados significados de cidadania em detrimento de outros. Isso não significa que os significados de cidadania formulados nestes contextos estejam colocados em prática, mas sim, enquanto probabilidade. Assim, consideramos importante o espaço e o tempo como produção dessa objetividade relativa.

Posto isso, outro instrumental metodológico importante para esta pesquisa é a noção de *campo* de Bourdieu, pois os documentos oficiais referentes especificamente ao ensino de Sociologia no Brasil refletem o pensamento de três campos específicos: o *campo sociológico*, o *campo educacional* e o *campo político*. Os documentos refletem também, *a priori* (enquanto

hipótese geral), a disputa simbólica pelo sentido do ensino de Sociologia e pelos significados de cidadania.

Mas por que é importante a noção de *campo* para este trabalho? “Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que neles se geram [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 69). O conhecimento sociológico acumulado nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia no Brasil (Estado da Arte deste trabalho) nos oferece, junto a noção de campo, condições para analisar a gênese do campo sociológico no Brasil e suas disputas simbólicas, em especial, para efeito deste trabalho, na relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania.

A noção de *campo* surge como um instrumental teórico importante para compreensão de como os significados de cidadania estão se estruturando (ou se já estão estruturados) no campo sociológico brasileiro a partir do final do século XX e, num segundo momento, os significados de cidadania a partir do objeto de pesquisa deste trabalho: os documentos oficiais elaborados no século XXI. Assim, pode-se identificar e analisar os significados de cidadania a partir da fala do sociólogo *stricto sensu* (campo sociológico), da fala do sociólogo enquanto professor (campo educacional) e quando os significados de cidadania reproduzem uma disputa política (campo político).

Assim, busca-se contribuir para compreensão e explicação da luta simbólica pelos significados de cidadania, a partir dos documentos oficiais recentes. É na relação entre Sociologia do Conhecimento e teoria do campo de Bourdieu que se pretende identificar *quando, onde e como* se construiu os significados de cidadania. Entretanto, para identificar e analisar os significados impressos nos documentos oficiais é importante, enquanto instrumento metodológico, a Análise de Discurso, pois nos permite identificar *quais* significados.

As quatro metodologias se complementam da seguinte forma: a *Sociologia do Conhecimento* nos ajuda analisar a construção (origem social) dos significados na relação entre pensamento herdado e contexto concreto, considerando as posições sociais em conflito; a teoria do *campo* nos ajuda a entender as disputas e as disposições dos significados de cidadania e o sentido do ensino de Sociologia no interior de três campos específicos no Brasil: no campo sociológico, no campo educacional e no campo político; a *Análise de Discurso* considera os diversos significados de cidadania no plano discursivo (nos documentos

oficiais); e por fim, a *objetividade* em Weber no sentido de controlarmos o relativismo da Sociologia do Conhecimento.

Assim, tem-se três momentos importantes: origem social dos significados, as disputas simbólicas pelos significados e a materialização desses significados em discursos. De forma sobrepostas estão colocados o contexto sócio-histórico, o lugar social e os significados. Entendo que assim conseguiremos encontrar a concretude dos significados, isto é: *quando, onde, como e quais*.

Tanto a Análise de Discurso quanto a Sociologia do Conhecimento apresentam diversos aspectos em comum, dentre os quais a questão da “objetividade”. Essas metodologias partem do princípio de uma abordagem subjetiva, e buscam a “objetividade”. A respeito da Sociologia do Conhecimento, Mannheim afirmava que “Um novo tipo de objetividade pode ser obtido nas Ciências Sociais, mas não por meio da exclusão de valorações, e sim através da percepção e do controle crítico destas” (MANNHEIM, 1968, p. 33).

Na Análise de Discurso considerar as diversas visões como um todo significa buscar essa objetividade, nas palavras de Fiorin, “[...] é o nível mais concreto de percepção de sentido” (FIORIN, 2006, p. 18). Esse nível mais concreto não busca a verdade objetiva cartesiana, mas o real do sentido, isto é, como os sujeitos constroem seus significados, suas verdades. Buscam-se assim as expectativas e perspectivas dos sujeitos.

Sendo importantes os *significados* e os *sentidos*, o *Procedimento Metodológico* adequado para buscar sentidos e significados em textos é a *Análise de Discurso*, pois esta considera o homem na história, os processos e as condições da produção do discurso, isto é, as condições de produção do *dizer*, do *significar* considerando as relações entre os sujeitos. Posto isso, Orlandi nos ensina que a Análise de Discurso, “[...] concebe a linguagem como mediação entre o homem e a [...] realidade social” (ORLANDI, 2005, p. 21).

Analisando o discurso<sup>17</sup> pode-se observar que “[...] temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos [...] São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc.” (ORLANDI, 2005, p. 22). Assim, para Análise de Discurso a construção do significado é social. O significado não se encontra na estrutura da língua, muito menos na fala individual. A construção do significado e do sentido encontram-se na relação do “eu” com o “outro”. Este é o lugar do discurso.

---

<sup>17</sup> Quando se propõem analisar um discurso não significa entender uma análise baseada na dicotomia língua/fala, pois, não podemos confundir discurso com “língua”; esta significa um sistema, isto é, a estrutura da língua; é o mesmo que buscar significados fixos, constantes. Confundir discurso com “fala” significa entender o discurso enquanto uma ocorrência casual, do âmbito individual.

A partir desses pressupostos, sobre o entendimento do discurso, podem-se explicar os procedimentos metodológicos fundamentais para analisar os discursos encontrados nos documentos oficiais recentes. O primeiro procedimento consiste em identificar e analisar as *Formações Discursivas* – FD. Esta determina o que pode ser dito não mais em relação à estrutura<sup>18</sup>, mas ao lugar social (MUSSALIM, 2001, p. 119), pois,

[...] ao definir-se sempre em relação a um externo, ou seja, em relação a outras FDs, não pode mais ser concebida como um espaço estrutural fechado. Ela será sempre invadida por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas. Neste sentido, o espaço de uma FD é atravessado pelo "pré-construído" ou seja, por discursos que vieram de outro lugar (de uma construção anterior e exterior) e que são incorporados por ela numa relação de confronto ou aliança (MUSSALIM, 2001, p. 119).

É por considerar o *outro* que o sujeito aqui se consolida na noção de *dispersão*; o sujeito perde suas características de unidade; porém, não é um sujeito ainda individual, mas um sujeito que tem *funções*, pois é um sujeito que sofre coerções a partir de seu lugar social<sup>19</sup>. Quando se considera o *outro* numa relação significa dizer que estamos diante de uma *heterogeneidade dialógica*. Segundo Fernanda Mussalim,

O dialogismo [...] não tem como preocupação central o diálogo face a face, mas diz respeito a uma teoria de dialogização interna do discurso. É nesse sentido que, [...] o discurso, cujo dialogismo se orienta para outros discursos e para o outro da interlocução, instaura-se numa perspectiva pluralente de sentidos, bem como a própria palavra que, pelo fato de ser atravessada por sentidos constituídos historicamente, não é monológica, não é neutra, mas atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada (MUSSALIM, 2001, p. 127).

Qual a importância do *dialogismo* para este trabalho? Segundo Fiorin, os discursos constroem identidades em relação a outros discursos. Estes podem ser polêmicos (contraditórios) ou contratuais (aliança) (FIORIN, 1999, p. 33). Assim, as formações discursivas não constroem significados apenas internos, mas também se relacionando com o outro, tanto de forma polêmica como contratual. Os sentidos e os significados não dependem, assim, somente dos papéis sociais, mas também de sentidos construídos a partir das relações sociais; isto é, “[...] a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da

<sup>18</sup> Existe uma forma de analisar o discurso produzido no interior de uma estrutura, isto é, quem fala não é o sujeito, mas sim uma instituição. Esta forma de análise baseia-se no estruturalismo. O sujeito aqui é um suporte da estrutura, semelhante o estruturalismo althusseriano.

<sup>19</sup> Lugar social serve de exemplo, para efeito deste trabalho, o discurso do sociólogo acadêmico, do professor de Sociologia formado em Ciências Sociais, professor de Sociologia formado em outras áreas do conhecimento. Este tipo de “coerção” foi identificado por Mário Bispo dos Santos quando ele observou que há divergências no sentido do ensino de Sociologia entre os especialistas e os não-especialistas que apontam uma regularidade nos discursos de cada lugar social.

interação verbal e que o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro” (MUSSALIM, 2001, p. 127).

Não é suficiente para construção dos significados apenas o *dialogismo* e as *formações discursivas*. A Análise de Discurso considera fundamental a contextualização das condições de produção do discurso, pois, “[...] considera como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social [...] Se este contexto for ignorado, todo sentido do texto é alterado [...] Em outras palavras, pode-se dizer que, para a AD<sup>20</sup>, os sentidos são historicamente construídos” (MUSSALIM, 2001, p. 123). Estes sentidos não são sustentados pelos sujeitos nem por instituições ou lugares sociais, mas por processos sócio-históricos.

A Análise de Discurso para privilegiar as significações e ressignificações necessita de um outro elemento, a saber, o *interdiscurso*. Este não considera apenas o contexto social imediato, mas também,

[...] todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o "anonimato", possa fazer sentido em "minhas" palavras. No interdiscurso [...] fala uma voz sem nome (ORLANDI, 2005, p. 33).

O interdiscurso é o objeto de pesquisa da Análise de Discurso, isto é, considera as formações discursivas numa relação dialógica com outras formas discursivas; considera também o contexto imediato assim como a construção sócio-histórica dos significados. O que o presente trabalho busca utilizando a Análise de Discurso consiste em entender que:

O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação à outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória. (ORLANDI, 2005, p. 43).

Os documentos oficiais são o *corpus* de análise constituindo-se assim nessa materialidade interdiscursiva contraditória. Ao extrair dos documentos oficiais a interdiscursividade, o objetivo consiste em buscar o *outro* do diálogo, as formações discursivas e a pluralidade de significados de cidadania e de sentidos do ensino de Sociologia no ensino médio. A importância dos documentos oficiais consiste na obtenção das respostas: *por que ensinar Sociologia no ensino médio? E quais os significados de cidadania?*

---

<sup>20</sup> A D abreviatura de Análise de Discurso.



A Análise de Discurso é importante para identificar nos documentos *quais* os diálogos estabelecidos; isto é, quem são esses outros no diálogo<sup>21</sup> (dialogismo); de que lugar social está falando (formação discursiva) e quais os entendimentos sobre o sentido do ensino de Sociologia e os significados de cidadania? (heterogeneidade). Todas esses questionamentos sem esquecer do período em que esse debate está inserido (contexto sócio-histórico) e qual dizeres que estão colocados.

---

<sup>21</sup> Esse *outro* do diálogo pode aparecer na relação discursiva de forma explícita ou implícita.

## CAPÍTULO 2

### DA SOCIOLOGIA CIDADÃ À CIDADANIA SOCIOLÓGICA

#### 2.1- Cidadania: problema social ou problema sociológico?

Argumentamos nesta Seção que a cidadania se constituiu num dos grandes problemas sociais do final do século XX. Para argumentarmos nesse sentido é imprescindível reconstruir o contexto sócio-histórico em que a cidadania assumiu uma suposta importância, *a priori*, na vida social (e política) e os motivos que a colocaram em evidência.

Num segundo momento pretende-se identificar e analisar o debate sociológico sobre o significado de cidadania, colocado naquele período, e os principais temas, quando o ensino de Sociologia surgiu como instrumento importante para o exercício da cidadania. É a partir deste cenário que extrairemos, também, o sentido do ensino de Sociologia e os significados de cidadania.

Para efeito, pensamos a cidadania em dois níveis: societal e sociológico, os quais se desdobraram na compreensão dos significados de cidadania no campo sociológico, no campo político e no campo educacional. O ensino de Sociologia no ensino médio, no contexto da LDB, parece abarcar esses três campos.

Outra questão importante é que a dificuldade de construir uma análise sociológica *stricto sensu* sobre cidadania consistia no fato de que o tema cidadania não era consagrado na Sociologia, mas sim na Ciência Política; entretanto, o contexto social e político do final do século XX criaram condições do tema cidadania ser abordado pela Sociologia.

#### 2.1.1- A cidadania enquanto problema social: a consciência social

*O que é um problema social?* Para definirmos é importante identificar alguns elementos que tragam distinção entre problema social e problema sociológico. Esses elementos podem ser identificados no pensamento de Lenoir, pois,

[...] os “problemas sociais” são instituídos em todos os instrumentos que participam da formação da visão corrente do mundo social, quer se trate dos organismos e regulamentações que visam encontrar uma solução para tais problemas [...] isso é tão verdadeiro que uma das particularidades dos problemas sociais é que, em geral, estes se encarnam, de forma bastante realista, nas “populações” que apresentam problemas a serem solucionados (LENOIR, 1998, p. 62).

Posto isso, o desafio que se coloca para este trabalho é identificar *como* em um determinado contexto social o tema cidadania se tornou hegemônico.

Na obra de Guiomar Namó de Mello encontramos explicações do por que a educação surgiu de forma prioritária no sentido de desenvolver uma *nova cidadania* a qual se articula com o mundo do trabalho, cujo objetivo consiste em enfrentar a revolução tecnológica. Aqui há uma articulação entre trabalho, cidadania e educação. Mello nos ensina que essa não é uma preocupação apenas no Brasil, mas no mundo inteiro (MELLO, 1996, p. 30).

O que falta elucidar é por que o debate em torno da cidadania chegou ao interesse do Estado, fato este, como afirma Lenoir (1998, p. 89), fundamental para legitimação de um problema social, em vista de formular soluções<sup>22</sup>. Segundo Mello os impactos das mudanças tecnológicas, das mudanças também verificadas no mundo do trabalho e a questão da cidadania foram considerados “[...] lugar central nas estratégias de desenvolvimento [...]” (MELLO, 1996, p. 29). Este foi o elemento que credenciou, enquanto tema fundamental para o Estado, a cidadania.

A importância da educação, enquanto solução, parece razoável afirmar que consiste em criar uma *consciência social* em torno dos temas contemporâneos como as novas tecnologias, as mudanças no mundo do trabalho e a cidadania. A questão importante a ser identificada é a diferença entre esses problemas no cenário mundial (global) e as peculiaridades brasileiras (e latino-americanos também). Os problemas sociais referentes à cidadania nos países desenvolvidos e no Brasil eram, e ainda são distintos.

No cenário internacional, o fim da divisão entre países capitalistas e comunistas trouxe mudanças profundas, pois se criou as condições para um mundo globalizado, “sem fronteiras”, em especial para o mercado. As novas tecnologias, como a Internet, facilitariam a redução das fronteiras; e a noção, até então consolidada, de Estado-nação estava sendo afetada, conseqüentemente, a noção de cidadania também. Segundo Liszt Vieira, neste contexto ocorreu mudanças nas “[...] novas questões relativas à governabilidade global, face à tendência do declínio do Estado nacional e à emergência de uma sociedade civil global” (VIEIRA, 1997, p. 10)<sup>23</sup>

No Brasil a questão da cidadania estava atravessada por outro problema, a saber, o país estava saindo de um regime ditatorial. Mello aponta quatro desafios para o Brasil e a América Latina: a necessidade de ajustes econômicos num curto prazo, que geram obstáculos

---

<sup>22</sup> Fundamental no sentido da discussão política para construção de instituições, leis e alocação de recursos.

<sup>23</sup> Nas relações internacionais os Estados eram os únicos sujeitos da relação; com o advento da globalização surgem instituições da sociedade civil, como as organizações não governamentais, como sujeitos importantes, serve de exemplo, as ONGs ambientalistas.

na formação de consenso de longo prazo; instabilidade e fragilidade no tocante a tradição democrática; convivência entre setores avançados tecnologicamente, e outros de mão-de-obra intensiva, o que resulta na desigualdade na produção e no consumo e; grande desigualdade na distribuição de renda (MELLO, 1996, p. 31).

O Brasil e a América Latina estavam diante de um duplo desafio: de um lado, integrar-se num mundo marcado por transformações tecnológicas, de outro, resolver o déficit histórico em relação aos direitos civis, sociais e políticos, isto é, resolver o problema da cidadania (ou da não-cidadania). Qual o reflexo desse déficit histórico no final do século XX? Myrna Pimenta de Figueiredo, no esforço de sugerir, de forma sumária, uma definição de cidadania, dividiu esta em três vertentes: cidadania entendida enquanto titularidade de direito, “[...] onde só existe lugar para o indivíduo e seus interesses” (FIGUEIREDO, 2001, p. 99). Eis aqui a cidadania de ênfase liberal.

A segunda vertente consiste na cidadania na qual o coletivo é mais importante do que o indivíduo, “[...] uma vez que se refere à disponibilidade do cidadão para se envolver diretamente na tarefa do governo da coletividade” (FIGUEIREDO, 2001, p. 100). Este tipo de cidadania refere-se à cidadania para o Estado. No outro espectro encontra-se a vertente da cidadania comunitária; esta, segundo Figueiredo,

O que importa é o sentimento de pertencimento a uma comunidade política e não a titularidade de direitos. Enfatiza-se o coletivo em detrimento do individual. No entanto, falta à essa perspectiva a ênfase na ação política, na participação do cidadão na vida pública, o que possibilita a existência de uma participação passiva [...] (FIGUEIREDO, 2001, p. 100).

Registros históricos (CARVALHO, 2004) e sociológicos (MEUCCI, 2000) nos permitem evidenciar que no Brasil se idealizou a construção de uma cidadania do tipo comunitária, isto é, uma cidadania para nação no sentido de desenvolver um sentimento de pertencimento nacional (construção da identidade nacional). Neste sentido, cabe destacar uma pesquisa realizada em 1996 no Rio de Janeiro à qual apontou para o precário entendimento de cidadania nas três vertentes.

Figueiredo apresentando os resultados dessa pesquisa mostra que 56,7% dos entrevistados não souberam informar nenhum direito constitucional; 25,8% lembraram de alguns direitos sociais, os quais foram os mais mencionados; seguidos pelos direitos civis que foi da ordem de 11,7% e os direitos políticos, lembrados por 1,8% dos entrevistados (FIGUEIREDO, 2001, p. 100).

Segundo Figueiredo, quando se perguntou se existia algum motivo para se orgulharem do Brasil “[...] há mais referências à natureza do que à história do país, ou à suas instituições” (FIGUEIREDO, 2001, p. 101). Eis aqui, segundo essa pesquisa, o ideal de cidadania brasileira: “Deitado eternamente em berço esplendido<sup>24</sup>”. Este modelo de “cidadania natural” de cunho especificamente patriótico esteve presente tanto no governo de Getúlio quanto no regime militar.

Refletir sobre o regime militar é fundamental para entender o momento que surge o significado de cidadania na LDB, conseqüentemente, a relação entre cidadania e ensino de Sociologia, no sentido de compreender o problema social que estava colocado na década de 1980. No Capítulo 1 destacou-se a análise de Bispo dos Santos (2002) quando o autor se refere ao estímulo na década de 1980 para institucionalizar o ensino de Sociologia, a saber, a sua relação com a cidadania; mas por quê? Que tipo de cidadania?

Segundo José Murilo de Carvalho desde “[...] 1937, o rápido aumento da participação política levou em 1964 a uma reação defensiva e à imposição de mais um regime ditatorial em que os direitos civis e políticos foram restringidos pela violência” (CARVALHO, 2004, p. 157). Este período é marcado pela divergência: de um lado, o governo que criava obstáculos à participação política, e, no pólo contrário, aqueles que lutavam pelo retorno da participação. Assim, pode-se afirmar que no contexto social e político brasileiro, no final do século XX, estava marcado pela negação à falta de participação política (ou a falta de cidadania).

O final do século XX se constituiu num momento de profundas modificações políticas, sociais e econômicas, tanto no Brasil como no mundo. A educação foi entendida como um instrumento fundamental de intervenção na realidade, pois,

A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro [...] promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e eqüitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos (MELLO, 1996, p. 30).

Nessa perspectiva, Bispo dos Santos (2002) apontou o objetivo central da educação; porém, não se pode entender que este seja o sentido do ensino de Sociologia. O sentido da educação consistia em resolver um problema social; isto é, ser a solução para as mudanças no mundo do trabalho (competitividade); e a cidadania? Parece que na reforma educacional do final do século XX persiste a crença na capacidade da ciência sociológica para contribuir para o exercício da cidadania. Qual era o pensamento sociológico em relação à cidadania no final

---

<sup>24</sup> Fazendo referência ao hino nacional.

do século XX? A resposta não cabe à educação, mas sim à Sociologia, isto é, a cidadania enquanto problema sociológico.

A cidadania consistiu no grande, pelo menos num dos grandes, problema social no final do século XX e parece ainda persistir enquanto problema social neste início de século. No início da década de 1990 são promovidos conferências e seminários sobre cidadania, mais especificamente no Programa de Educação para Cidadania, pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (MELLO, 1996, p. 20). Em 2001, fazendo um balanço da cidadania no Brasil, José Murilo de Carvalho lança o livro *Cidadania no Brasil: um longo caminho*.

Também no ano de 2001 o Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração - CEPEAD da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, lança a obra organizada por Solange Maria Pimenta e Maria Corrêa, cujo pano de fundo é a cidadania. Na década de 1990 a Unicamp promove um ciclo de debate que resulta na obra organizada por Evelina Dagnino, *Os Anos 90: política e sociedade no Brasil*, na qual a cidadania é um dos temas centrais. O grande fato que argumenta a favor da cidadania ser o grande tema do final do século XX foi a Constituição de 1988, intitulada de Constituição Cidadã, com forte apelo aos direitos sociais.

O final do século XX foi marcado não apenas pelo surgimento de um debate sobre cidadania, mas o surgimento de novos pensamentos e significados de cidadania no Brasil, os quais estavam sendo pensados social e intelectualmente. Posto isso, observa-se que a ênfase num significado único de cidadania estava entrando em crise.

É inegável que o final do século XX foi um período de instabilidade social, política e econômica. No sentido de esclarecer este momento podemos dizer que,

Esta situação pode ser sociologicamente determinada. Pode-se indicar com relativa precisão os fatores que estão inevitavelmente forçando um número cada vez maior de pessoas a refletir não apenas sobre as coisas do mundo, mas também sobre seu próprio pensamento e, neste caso, não tanto sobre a verdade em si mesma, mas sobre o alarmante fato de que o mesmo mundo possa se mostrar diferentemente a observadores diferentes (MANNHEIM, 1968, p. 34)

O final do século mostrou-se ser o momento em que estava se construindo novos significados e conflitos sobre os significados de cidadania. Em outras palavras, estávamos diante, naquele período, da origem social de um novo pensamento da palavra cidadania que estava entrando em conflito com antigos significados. Posto isso, parece razoável afirmar que a cidadania era um dos grandes problemas sociais do final do século XX. Num contexto (década de 1980) quando, como mostrou Cardoso (1994), os próprios sociólogos participavam

de forma engajada, entendemos que justifica pensar no ensino de Sociologia enquanto formação de uma consciência social.

É importante destacar que Mannheim afirmava que tal situação pode ser determinada sociologicamente. Assim, quais os significados de cidadania estavam colocados naquele período? Quem foram os protagonistas desses novos significados? Estas questões, concordando com Mannheim, exigem uma análise sociológica do significado de cidadania daquele período. Neste particular, a presente pesquisa acredita que a cidadania não era naquele período apenas uma preocupação social, mas também sociológica.

### **2.1.2- A cidadania enquanto problema sociológico: a consciência sociológica**

Na Seção anterior apresentou-se a preocupação social, política e um esboço da preocupação acadêmica em relação à cidadania no final daquele século. Que a cidadania se constituiu num dos grandes problemas sociais e políticos do final do século XX é inegável. Mas se constituiu também enquanto problema sociológico de fato? Quais os significados de cidadania que entraram em conflito naquele período? Qual o significado social e sociológico de cidadania naquele período? Enfim, houve uma contribuição sociológica para o refinamento dos significados de cidadania? São estas as preocupações desta Seção.

No sentido de compreender sociologicamente os significados de cidadania no final do século XX, o presente trabalho parte da contribuição sobre esse tema de Ruth Cardoso (1994) e Evelina Dagnino (1994). O primeiro aspecto que se observa na contribuição sociológica sobre cidadania é a diferença que esta tem em relação à democracia. Neste sentido, Vera Telles, nos esclarece que,

A questão que interessa discutir diz respeito às possibilidades, impasses e dilemas da construção da cidadania, tendo como foco a dinâmica da sociedade. Mais especificamente, a questão diz respeito às possibilidades da cidadania se enraizar nas práticas sociais. Antes de mais nada, é preciso dizer que tomar a sociedade como foco da discussão significa um modo determinado de problematizar a questão dos direitos (TELLES, 1994, p. 91)

Acredito ser importante chamar atenção para ênfase sobre a qual se construiu a pesquisa sobre cidadania no final do século XX: a ênfase societal. É essa perspectiva que Dagnino (1994) e Cardoso (1994) adotaram para analisar a cidadania. Quando nos referimos à ênfase na sociedade não significa dizer que não se considerou as instituições políticas, mas sim chamando atenção para perspectiva analítica das autoras.

Essa ênfase nas relações sociais marca a diferença entre uma pesquisa que se propõe analisar a cidadania e em detrimento de pesquisas sobre democracia. A este respeito Torres destaca que,

[...] as teorias da democracia relacionam-se nitidamente às conexões entre as formas estabelecidas [...] de poder social e político, e à interseção entre sistemas de representação e participação democrática com sistemas de organização administrativa política da governança pública e com sistemas de partidos políticos (TORRES, 2003, p. 64).

Fica evidente que nas pesquisas sobre democracia a ênfase é nas instituições políticas. Já na perspectiva societal de cidadania, Dagnino afirmou que, “[...] o fato de que ela expressa e responde hoje um conjunto de interesse, desejos e aspirações de uma parte sem dúvida da sociedade, mas que certamente não se confunde com toda a sociedade” (DAGNINO, 1994, p. 103). Chamamos atenção para esse foco para marcar o campo de análise sociológica<sup>25</sup> em detrimento da perspectiva analítica da Ciência Política.

A proposta desta Seção é trazer evidências de que no contexto sócio-histórico do final do século XX, quando se retomou o processo de institucionalização do ensino de Sociologia no ensino médio, ocorreu um processo de transformação fundamental conflituoso entre diferentes significados de cidadania. Essa transformação apresentou sua ênfase na emergência dos movimentos sociais no Brasil nas décadas de 1970 e 1980.

Ruth Cardoso, em *A trajetória dos movimentos sociais*, afirmou que na década de 1970 deu-se início aos estudos sobre os movimentos sociais no Brasil; em consequência, na década de 1980 ocorreu a intensificação desses estudos que resultou em teses, pesquisas e publicações sobre os movimentos sociais (CARDOSO, 1994, p. 81).

A pesquisa de Cardoso apontou para duas fases dos movimentos sociais no Brasil. A primeira fase é denominada de “emergência heróica” que marcou a década de 1970 e início da década de 1980 (CARDOSO, 1994, p. 82). Neste contexto os movimentos sociais foram entendidos como instrumento de mudança na cultura política brasileira, pois esses movimentos eram *espontâneos* e *autônomos* em relação ao Estado (CARDOSO, 1994, p. 82).

Sendo os movimentos espontâneos e autônomos acreditou-se que as tradicionais formas de se fazer política no Brasil, isto é, o clientelismo e as relações patrimonialistas estavam sendo afetadas. Acreditou-se nesta mudança na cultura política brasileira, principalmente, porque os movimentos sociais estavam assentados em idéias *anti-Estado*, *antipartidos*, *anti-sistemas políticos* (CARDOSO, 1994, p. 82).

---

<sup>25</sup> Esta ênfase societal marca o campo analítico da Sociologia Política.



A segunda fase dos movimentos sociais no Brasil consistiu na “institucionalização” desses movimentos no início da década de 1980 (CARDOSO, 1994, p. 83). Em outras palavras: a institucionalização dos movimentos sociais significou que estes passaram a se relacionar com agências do Estado. Segundo Cardoso,

[...] representa um novo contexto político dentro do qual os movimentos vão atuar. Ela corresponde mais ou menos ao começo do processo de “redemocratização” [...] quando o sistema político começa abrir novos canais de comunicação e de participação até então parcialmente bloqueados. Isso começa acontecer a partir de 1982 com as eleições estaduais (CARDOSO, 1994, p. 83).

Cardoso chamou atenção que essa institucionalização não foi com o Estado, mas sim com agências públicas “[...] porque esse processo era muito parcial [...] quer dizer, era um processo extremamente fragmentado [...] já que não fazia parte de uma política estabelecida” (CARDOSO, 1994, p. 83). É importante chamar atenção para essa observação de Cardoso porque a Constituição de 1988 aprofundou essa relação estabelecendo a criação de Conselhos. Isso sugere maior institucionalização dos movimentos sociais no Brasil; em outras palavras tornou-se uma política estabelecida, uma política de Estado.

Esse contexto de institucionalização resulta na maior relação entre os movimentos sociais e partidos políticos. O que estava ocorrendo era uma mudança nos movimentos sociais: a fundamentação dos movimentos sociais, antes assentada na concepção anti-Estado, antipartido, anti-sistema político, estava se transformando no seu inverso. Para Cardoso (1994) essa mudança não consistia num processo de transformação interna dos movimentos sociais, mas estava inserida no contexto ideológico e político da década de 1980 com a abertura política.

Assim, o contexto sócio-histórico é fundamental para o processo de construção do pensamento sobre os significados de cidadania em conflito. Segundo Cardoso, o contexto sócio-histórico daquele período foi importante também para construção do pensamento sociológico. Para autora, “Na década de 1970 [...] houve uma grande renovação no modo de fazer ciência no Brasil” (CARDOSO, 1994, p. 84).

A renovação de que fala Cardoso consiste na relação entre o pesquisador e seu objeto, por exemplo, a valorização das pesquisas qualitativas e das técnicas de observação participante e estudos de casos. O que estava ocorrendo no Brasil era “[...] uma militância clara por parte dos acadêmicos – extremamente importante e justificada pelo contexto autoritário no qual estávamos [...]” (CARDOSO, 1994, p. 84). Essa relação entre forma de

fazer ciência e contexto sócio-histórico foi fundamental para o conhecimento sociológico de cidadania, numa perspectiva analítica societal.

É importante destacar essa observação da Cardoso (1994), pois justificava naquele período uma Sociologia cidadã e engajada, ao passo que também construía as condições metodológicas para uma cidadania sociológica, isto é, a construção de uma consciência sociológica de cidadania; em outras palavras: um olhar sociológico sobre cidadania. Acredito que este contexto foi importante para a construção de um significado de cidadania sociológica que a metodologia aqui utilizada nos permite identificar.

A emergência dos movimentos sociais no final do século XX se constituiu na também emergente ênfase em demandas particulares de negros, mulheres, idosos entre outros grupos. Entretanto, essas demandas foram colocadas em relação conflituosa com demandas universais. No sentido de deixar mais clara essa relação conflituosa, Cardoso dá um exemplo significativo:

O movimento das mulheres estava, pelo menos nos anos 70, tentando lutar dentro da mudança da cultura, enfatizando o antimachismo, a questão do cotidiano. “O privado é político”: estas eram palavras de ordem, voltadas claramente para a luta cotidiana interna, dentro da casa. Havia todo um esforço no sentido de mudar legislação, de mobilizar pessoas [...] Já havia a intenção de dar a esse movimento um papel que eu estou chamando de pragmático, visto ser um papel de interferência política (CARDOSO, 1994, p. 86)

Cardoso mostrou as demandas de um grupo específico que trazia a relação entre o universal e o particular, entre público e privado. O que estava surgindo naquele contexto foram alterações nas relações entre Estado-indivíduo, Estado-sociedade civil e a relação conflituosa entre demandas particulares diversas dentro da esfera pública.

Havia segundo Cardoso, uma auto-imagem construída pelos movimentos sociais de espontaneidade, autonomia e identidade particular que era um grande obstáculo para “[...] encontrar os caminhos para participar conjuntamente na administração pública” (CARDOSO, 1994, p. 87). Cada grupo social estava dando ênfase no pragmatismo de suas demandas, estavam fechados em suas demandas e identidades.

A relação entre o universal e o particular apresentava também outra problemática, pois, “[...] as agências não sabiam tratar a diversidade dos movimentos que competiam entre si. Você tinha o Movimento dos Sem-Terra e o Movimento dos Favelados lutando por coisas diferentes” (CARDOSO, 1994, p. 88). Se por um lado as agências públicas não sabiam como tratar a diversidade, os movimentos sociais não sabiam como lidar com as agências públicas (universal), nem com a própria diversidade (o Outro).

Cardoso, nesse particular, afirmava que,

Da parte dos movimentos, havia uma dificuldade muito grande de definir quem seria o representante, quem iria se sentar lá e representar cada um dos movimentos, que tipo de critério seria levado em conta e como se chegaria ao equilíbrio entre os recursos e as políticas (CARDOSO, 1994, p. 89).

Estava surgindo um novo modelo de gerenciamento de políticas públicas que resultou nos Conselhos. Estes eram espaços institucionais de diálogo entre as agências e os movimentos sociais. Para Cardoso as pesquisas sobre os movimentos sociais traziam à luz uma questão de fundo, pois, “Estou partindo dos movimentos sociais e fazendo esse caminho, falando de tudo isso, da relação com o Estado, porque tudo que se escreve hoje, tudo que fala de participação toca no problema da cidadania” (CARDOSO, 1994, p. 89).

A pesquisa sobre movimentos sociais, que refletia um contexto sócio-histórico, estava inserida num processo mais amplo e histórico da construção da cidadania. Como afirmava a pesquisadora, “[...] não podemos esquecer que é preciso contextualizar, historicizar esses conceitos [...] ninguém está inventando a cidadania agora, ela tem séculos” (CARDOSO, 1994, p. 89).

Cardoso estava afirmando, em sua obra, que a cidadania tem história, apresentava um conceito preciso, porém, este conceito não estava mais dando conta porque seus alicerces estavam definidos a partir dos direitos individuais, “[...] hoje, através das lutas dos movimentos sociais, há um conhecimento pleno de que existem direitos coletivos” (CARDOSO, 1994, p. 90).

Concordo com Mannheim que o pensamento pode ser sociologicamente observável enquanto tema de reflexão num período determinado (MANNHEIM, 1968, p. 34). Os movimentos sociais se constituíram num momento histórico delimitado, sociologicamente observável, que fizeram com que as pessoas pensassem sobre o que era cidadania. Este momento foi importante para construção e mudança do significado de cidadania no final do século XX.

Este período no Brasil consistiu no momento no qual Karnal (2005) apontava como mudança de *paradigma da cidadania*. Este contexto foi marcado pela inserção de grupos excluídos na vida política (em seu sentido amplo). Acreditamos que a mudança no paradigma da cidadania, que é uma das formas importantes de socialização, provocou outras mudanças de paradigmas, como mostraremos em páginas posteriores.

Posto isso, Cardoso conclui afirmando que “A cidadania é uma relação entre o Estado e a sociedade civil, entre a esfera pública e a esfera privada” (CARDOSO, 1994, p. 90).

Evelina Dagnino (1994) também apresentou grande contribuição para o entendimento do que seja o significado de cidadania no final do século XX.

Dagnino definiu *três dimensões* da nova cidadania. A *primeira* é que ela é originária das experiências concretas dos movimentos sociais; a *segunda* consiste na extensão e no aprofundamento da democracia. Aqui cabe esclarecer que a pesquisadora estava dando ênfase à cultura política democrática enraizada na sociedade e não às instituições democráticas, pois esse aprofundamento seria uma forma de desconstruir o autoritarismo social.

A pesquisadora esclareceu o que é autoritarismo social:

Profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, esse autoritarismo se expressa num sistema de classificação que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos *lugares* sociais (DAGNINO, 1994, p. 104)

A *terceira dimensão*, que segundo a pesquisadora é consequência das duas primeiras, consiste, em vista da dimensão da cultura e da política, na emergência de novos sujeitos sociais na esfera política (ampliação da esfera política). Esses são sujeito também de um novo tipo de direito (DAGNINO, 1994, p. 104) Aqui está presente também a noção de cidadania inclusiva.

Dagnino nos mostrou como o final do século XX se consolidou no contexto sócio-histórico de ruptura de significados de cidadania. Segundo a pesquisadora só é possível falar em nova cidadania devido à ruptura com o pensamento liberal construído no século XVIII. Entretanto, as duas visões de cidadania mantêm a sua centralidade na noção de direito (DAGNINO, 1994, p. 107). A pesquisadora destacava, assim como apontamos no Capítulo 1, que a noção de direito se impõe quando o tema é cidadania.

Esta identificação de ruptura que apontou Dagnino (1994) é fundamental, pois a noção de cidadania universal era de cunho liberal e a nova cidadania se assentava na ênfase no particular (identitária), naquele contexto do final do século XX. Se a noção de direito estava no centro de ambas as noções de cidadania, torna-se importante esclarecer as seis diferenças apontadas por Dagnino, pois no contexto do final do século XX a nova cidadania discutia a própria noção de direito.

A *primeira* diferença era o direito a ter direitos. Entretanto, não significava limitar-se a ter acesso a direitos previamente definidos, mas sim a construção de novos direitos “[...] que emergem de lutas específicas e da sua prática concreta” (DAGNINO, 1994, p. 108). Está posta aqui a diferença entre interação e inclusão social, na perspectiva deste trabalho.

A *segunda* diferença era que a cidadania não consistia numa “[...] estratégia das classes dominantes e do Estado para incorporação política progressiva de setores excluídos” (DAGNINO, 1994, p. 108). A pesquisadora destacava que a nova cidadania era uma estratégia dos excluídos, dos não-cidadãos (DAGNINO, 1994, p. 108). A inserção era uma estratégia de ação dos excluídos em busca da cidadania, e não enquanto concessão da classe dominante. Essa concepção de não-cidadão reforçou a idéia de um ensino de Sociologia para o exercício da cidadania, uma Sociologia cidadã.

A *terceira* diferença era que a nova cidadania era uma proposta de sociabilidade. Esta proposta está intimamente ligada à extensão e o aprofundamento da democracia. Isto é: a democracia vai além de sua condição formal de construir instituições democráticas. É na verdade uma proposta de igualdade nas relações sociais. Segundo Dagnino consiste na “[...] ênfase nesse processo de constituição de sujeitos, ‘torna-se cidadão’” (DAGNINO, 1994, p. 108). Esse é um indicativo importante, também, para concepção de Sociologia cidadã, a qual comporta um não-dito: grande parte dos brasileiros não sabe exercer a cidadania.

A *quarta* diferença consistiu na desconstrução de um dos alicerces do liberalismo:

[...] transcender o foco privilegiado da relação com o Estado, ou entre o Estado e o indivíduo, para incluir fortemente a relação com a sociedade civil. O processo de construção da cidadania enquanto afirmação e reconhecimento de direitos é, especialmente na sociedade brasileira, um processo de transformação das práticas sociais enraizada na sociedade como um todo (DAGNINO, 1994, p. 109)

Dagnino (1994) fez a mesma observação que Cardoso (1994) quando mostrava que o foco da cidadania naquele período não era os direitos civis, mas sim os direitos coletivos. A cidadania deixa de ser uma noção centrada apenas na participação política do indivíduo e passava a ser considerada em suas diversas formas de relação na sociedade civil. A cidadania estava ganhando seu status societal, conseqüentemente, sociológico *stricto sensu*.

A *quinta* diferença foi de encontro à concepção liberal de cidadania entendida enquanto *pertencimento*, isto é, de inclusão a um projeto de sociedade previamente definido. Era uma questão de direito efetivo de construir o que se quer ser inserido. Nas palavras da pesquisadora: “[...] o direito de definir aquilo no qual queremos ser incluídos, a invenção de uma nova cidade” (DAGNINO, 1994, p. 109). A proposta da nova cidadania naquele período estava construindo a idéia de inclusão social e não de interação apenas.

A *sexta* e última diferença era que a nova cidadania contemplava tanto a igualdade quanto a diferença, pois, a “[...] cidadania como estratégia me parece um quadro de referência teórico e político onde seria possível articular o direito à igualdade com o direito à diferença”

(DAGNINO, 1994, p. 113). A autora chamava atenção para a “cilada da diferença”, que consistia na mesma preocupação de Cardoso (1994) a respeito das identidades que preocupadas com seus próprios interesses não reconhecia o Outro, pois,

A afirmação da diferença está sempre ligada à reivindicação de que ela possa simplesmente existir como tal, o direito de que ela possa ser vivida sem que isso signifique, sem que tenha como consequência, o tratamento desigual, a discriminação (DAGNINO, 1994, p. 114)

A proposta da autora foi afirmar a diferença sem abrir mão da igualdade. Acreditamos que a cidadania está nesse processo de equilibrar a igualdade com a diferença. Segundo Dagnino a construção da cidadania era:

Um processo de aprendizado social, de construção de novas formas de relação, que inclui de um lado, evidentemente, a constituição do cidadão enquanto sujeito social ativo, mas também, de outro lado, para sociedade como um todo, um aprendizado de convivência com esses cidadãos emergentes que recusam permanecer nos lugares que foram definidos socialmente e culturalmente para eles [...] Supor que o reconhecimento formal de direitos pelo Estado encerra a luta pela cidadania é um equívoco que subestima tanto o espaço da sociedade civil como arena política [...] (DAGNINO, 1994, p. 109).

A pesquisa de Dagnino nos elucida um aspecto importante da persistente noção de direito em relação à cidadania. A partir dessas seis diferenças entre a noção de direito da cidadania liberal e da nova cidadania é que se pode concluir que as duas noções de direito eram fundamentalmente distintas. Entretanto, embora distintas, são dialógicas.

As pesquisas de Dagnino (1994) e de Cardoso (1994) evidenciaram que a construção da cidadania foi um processo de aprendizagem social, foi um processo de socialização. Mas que tipo de processo de socialização? As pesquisas indicam que esse processo se refere à articulação na relação *entre* os novos sujeitos que emergiram, e destes com o Estado e *vice-versa*. A articulação das duas pesquisas mostra que o aspecto importante do novo significado de cidadania construído no final do século XX, que é fundamental para esta pesquisa, foi a cidadania entendida enquanto múltiplas relações que envolvem o universal-particular e o particular-particular (alteridade).

Parece ter havido certo consenso de que o significado de cidadania a partir do final do século XX era *relação*. Nesta mesma perspectiva Torres fazendo alusão às teorias da cidadania, afirmava que a mesma consistia em “[...] relacionar-se a todos os problemas que dizem respeito às relações entre os cidadãos e o Estado e entre os próprios cidadãos entre si” (TORRES, 2003, p. 64).

Ficou claro nas pesquisas de Dagnino e Cardoso que o Brasil no período da redemocratização estava entrando, de forma tardia, no *paradigma da cidadania inclusiva*. Concordo com Dagnino (1994) que a noção de direito e de democracia são expressões centrais tanto no significado de cidadania liberal, quanto no significado de nova cidadania (DAGNINO, 1994, p. 107); entretanto, existe outra expressão recorrente que se pode identificar nas duas pesquisas: a noção de *inclusão social*. É a partir dessa noção que proponho analisar os documentos oficiais referentes ao ensino de Sociologia no ensino médio.

Cardoso mostrava que a inclusão de novos sujeitos sociais se dava pela relação entre Estado e sociedade civil, entre as esferas públicas e privadas, entre demandas universais e específicas (CARDOSO, 1994, p. 90). Já Dagnino trazia a noção de direito a ter direito, enquanto forma de se construir seu próprio direito, a inclusão é uma estratégia dos excluídos. Posto isso, proponho, para efeito deste trabalho, que a *definição de cidadania seja inclusão social*, mediada pela *relação* conflituosa entre o universal e o particular, cujo conflito está centrado na *interação* a partir do seu *significado universal* e na *inclusão* a partir do seu *significado particular*.

Nessa definição encontram-se dois consensos: a “*inclusão social*”<sup>26</sup> (política e legal também), tanto na noção de cidadania liberal quanto na nova cidadania. Entretanto, é divergente na forma de inclusão a partir do universal (noção liberal) e a partir do particular (nova cidadania). Assim, podemos falar no conflito entre duas cidadanias: cidadania universal e cidadania identitária (particular).

No Brasil essa relação entre universal e o particular pode se traduzir também na falta de legitimidade de uma democracia baseada no conflito (dissenso), pois,

Constatamos a permanência entre nós de dificuldades cognitivas e ideológicas para incorporação do conflito como categoria legítima no imaginário social e político brasileiro [...] Em outras palavras, não tem sido possível no Brasil a junção dos dois lados da concepção de cidadania: convivência igualitária e solidária e afirmação da autonomia dos interesses ou objetivos de qualquer natureza (RIBEIRO; JÚNIOR, 2002, p. 277).

Posto isso, o final do século XX, com o advento dos movimentos sociais e suas demandas particulares, permitiu identificar sociologicamente o pensamento sobre cidadania. Ainda nesse contexto dois eventos criaram condições para o aprofundamento desses dois significados de cidadania, enquanto relações múltiplas. Um é de ordem interna, e que citamos anteriormente, que consiste no advento da Constituição de 1988, quando esta “estabeleceu”

---

<sup>26</sup> Usei o termo *inclusão* aqui porque é bastante usual, isto é, rotinizado, banalizado.

enquanto política de Estado a relação do universal com o particular. O segundo evento foi de ordem externa: simbolizado pela queda do Muro de Berlim.

Este segundo evento foi fundamental para aprofundar e sedimentar o significado de cidadania enquanto relações múltiplas, pois este evento, segundo Manzinni-Covre (2005), enfraqueceu o grande ator político que emergiu no século XIX e XX: a classe operária, “[...] esse sujeito-classe operária começou a ficar impotente porque a realidade não respondia mais à sua operacionalidade” (MANZINI-COVRE, 2005, p. 161).

O enfraquecimento da classe operária (enfraquecimento da cidadania baseada em classe social) estabeleceu o aprofundamento do significado de cidadania enquanto relação, pois,

[...] de qualquer modo (operante ou inoperante), a esse sujeito social (classe social) passou a ser acoplada uma miríade de sujeitos mais dispersos; os chamados novos movimentos sociais: de gênero, raça, ecologia, paz etc., as várias organizações da sociedade civil. E esses sujeitos, em geral, são mais fragmentados, mais imediatistas, pois estão voltados às lutas pela sobrevivência e agitados no cotidiano (MANZINI-COVRE, 2005, p. 161)

Além dessas múltiplas identidades a pesquisadora constata que essas identidades não são fixas, não existe uma rigidez na construção da identidade (MANZINI-COVRE, 2005, p. 163). Em outras palavras o sujeito pode se identificar enquanto mulher, negra, operária, empresária etc. Este panorama mostra a complexidade sobre a noção de cidadania, e traz para o debate outra questão: o que significa, então, exercer a cidadania?

A maioria dos antigos e recentes documentos oficiais e as pesquisas referentes ao ensino de Sociologia no ensino médio faz referência à frase “exercício da cidadania”. Entretanto, sempre aparece de forma muito vaga, sem explicação do que seja esse *exercício da cidadania*. O que é exercício da cidadania quando esta é entendida enquanto relações?

O exercício da cidadania, segundo Manzini-Covre, depende primeiro da passagem do indivíduo para condição de sujeito, isto é, “[...] aquele que conseguiu produzir subjetividades, um sentimento de existir, que, então, é muito mais que um indivíduo (MANZINI-COVRE, 2005, p. 162). O sujeito tem capacidade de refletir sobre si, ele é ativo.

O sujeito é aquele que não se fecha numa identidade (alteridade), o sujeito “[...] que estamos ensaiando, ele pode ter uma identidade, mas não pode estar preso a ela, ou seja, ser essa identidade” (MANZINI-COVRE, 2005, p. 163). O exercício da cidadania depende desse reconhecimento do Outro, pois, “[...] as relações sociais no mundo contemporâneo devem ser enfocadas na perspectiva não identitária, mas pelo processo de identificação (da identidade



‘provisória’) que possibilita a inter-relação, a existência do outro, a reciprocidade no grupo” (MANIZINI-COVRE, 2005, p. 17).

Posto isso, podemos concluir que exercer a cidadania não se pauta apenas pela participação política, mas sim pela responsabilidade no reconhecimento do Outro na participação; em outras palavras: “[...] atuar em público, pretensamente a favor dos cidadãos, mas, na verdade, por interesses próprios [...] não tem a ver com exercício da cidadania [...]” (MANZINI-COVRE, 2005, p. 168).

Assim, a *cidadania* baseada na *inclusão* mediada pela *relação conflituosa* não parte de qualquer tipo de *inclusão*, muito menos de qualquer tipo de *relação*. A *inclusão* é aquele na qual o sujeito reflete sobre si, *participa da construção* da vida social e política ativamente, reconhecendo a participação do Outro como legítima; assim, *inclusão* com participação e relação com *responsabilidade*, isto é, com *alteridade*.

### 2.1.3- Cidadania e Sociologia

Entende-se por *Sociologia cidadã* aquela concepção de que o ensino de Sociologia tem sentido na intervenção na realidade social, mais especificamente na intervenção para construção do cidadão social e politicamente ativo buscando a transformação da realidade social. Esta concepção de ensino de Sociologia recebe críticas de alguns sociólogos e defendida por outros, como já mostramos em momentos anteriores.

Na *cidadania sociológica*, diferente da concepção anterior, a cidadania não é o objetivo a ser perseguido pela Sociologia no ensino médio, isto é, formar cidadãos, mas sim o tema / objeto desta ciência. Essa transição da cidadania enquanto objetivo para cidadania enquanto objeto é crucial para entendermos o que é uma Sociologia cidadã e uma cidadania sociológica. Entretanto, não se verificou nos documentos aqui analisados uma defesa consistente e clara que coloque a cidadania enquanto tema / objeto da disciplina de Sociologia ou que negue a cidadania enquanto tema / objeto desta disciplina. Mas por quê?

Acreditamos em dois motivos: o primeiro consiste em uma de nossas hipóteses, que acredita que a concepção de ensino de Sociologia para o exercício da cidadania remete o debate para o campo das disputas políticas pelos significados de cidadania.

O segundo motivo, que nos interessa nesta Seção, defende que a cidadania não é entendida enquanto tema consagrado na Sociologia *stricto sensu*, mas na Ciência Política *stricto sensu*, em vista das diferentes ênfases das Ciências Sociais. Não observamos este motivo no começo da pesquisa, mas foi se mostrando durante o avanço da mesma. Há dois

indicativos que nos permite argumentar nesse sentido; o primeiro consiste na seguinte argumentação das OCN:

Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, art. 36º, § 1º, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania” [...] No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino de Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) [...], ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 104).

É importante destacar que o Artigo 36º da LDB não relaciona cidadania à formação política, em especial relacionada às eleições, partidos políticos e participação comunitária (BRASIL. 1996, p. 14). Na OCN fica evidente o entendimento de que o tema cidadania é consagrado na Ciência Política.

Outro indicativo do entendimento de que o tema cidadania é consagrado na Ciência Política encontra-se na proposta de lei da Federação Nacional dos Sociólogos – FNS (2009) para criar e regulamentar o Conselho de Sociologia. Nesta proposta faz-se referência às competências dos cientistas sociais, as quais estão assim divididas:

[...] Estruturas, classes e grupos sociais; instituições, cultura de massa e representações sociais; ideologia, interesses coletivos, conflitos e movimentos sociais; problemas socioeconômicos, processos de transformação e desenvolvimento sociais; outros aspectos das relações em sociedade (FEDERAÇÃO NACIONAL DOS SOCIÓLOGOS, 2009).

A citação acima mostra referência que a proposta de lei faz às competências da Sociologia *stricto sensu*. Num segundo momento a proposta faz referência à Antropologia *stricto sensu* e apresenta as seguintes competências: “[...] Etnias, parentesco, tradição, memória, identidade; imaginário, simbolismo, mito e outras representações coletivas; ritual, magia, religiosidade, folclore, cultura popular, arte popular e arte rupestre; outras manifestações culturais” (FEDERAÇÃO NACIONAL DOS SOCIÓLOGOS, 2009).

Quando faz referência às competências da Ciência Política a palavra cidadania encontra-se entre tais competências, que não faz parte, segundo o entendimento da proposta, das outras ênfases das Ciências Sociais:

[...] Dominação, negociação, organização do poder, sistemas políticos, cidadania, partidos políticos, sindicalismo, associativismo, participação política, representação política, estado, governo, eleições, políticas públicas, mobilizações populares; outras expressões de conteúdo político (FEDERAÇÃO NACIONAL DOS SOCIÓLOGOS, 2009).

Então, como argumentar a favor de uma análise sociológica de cidadania? Argumentamos que no contexto do final do século XX havia condições sociais e políticas que permitiram analisar sociologicamente o tema cidadania; neste particular, a contribuição de Cardoso (1994), Dagnino (1994) e Telles (1994) foi importante para essa análise sociológica, pois,

A questão que interessa discutir diz respeito às possibilidades, impasses e dilemas da construção da cidadania, tendo como foco dinâmico da sociedade. Mais especificamente, a questão diz respeito às possibilidades de a cidadania se enraizar nas práticas sociais. (TELLES, 1994, p.91)

Telles esclareceu a perspectiva sobre cidadania que ela estava adotando, isto é, a societal. Entretanto, essa perspectiva somente foi possível porque, como afirmava Cardoso, naquele momento da história do Brasil ocorreu um espontaneísmo dos movimentos sociais, pois,

[...] o fato de serem uma quebra dentro do sistema político, de surgirem como alguma coisa nova que, de certa maneira, iria substituir os instrumentos de participação até então disponíveis como partidos, associações e outros [...] Em grande parte esse espaço encontrava-se vazio no país porque estávamos numa ditadura militar, e todos os canais de representação haviam sido bloqueados (CARDOSO, 1994, p. 83)

O próprio contexto (social e político) criou condições para a prática e análise sociológica de cidadania; a própria Cardoso afirmou o seguinte: “Estou querendo mostrar como os próprios contextos políticos e o próprio contexto ideológico recortam de certa maneira um objeto” (CARDOSO, 1994, p. 85).

Esse contexto sócio-político brasileiro que permitiu a análise sociológica de cidadania necessita de algumas explicações prévias sobre a relação entre público e privado; neste sentido dois autores são importantes: Hannah Arendt (1997) e Patrick Charaudeau (2006). Segundo Arendt,

A passagem da sociedade – a ascensão da administração caseira, de suas atividades, seus problemas e recursos organizacionais – do sombrio interior do lar para luz da esfera pública não apenas diluiu a antiga visão entre o privado e o político, mas também alterou o significado dos dois termos e a sua importância para vida do indivíduo e do cidadão, ao ponto de torná-los quase irreconhecíveis. Hoje, não apenas não concordaríamos com os gregos que uma vida vivida na privatividade do que é próprio ao indivíduo (*idion*), à parte do mundo comum, é <<idiota>> por definição, mas tampouco concordaríamos com os romanos, para os quais a privatividade oferecia um refúgio apenas temporário contra os negócios da *res publica* (ARENDDT, 1997, p. 47)

Arendt chamava atenção para o fato de que na contemporaneidade a separação entre indivíduo, o qual se encontrava na vida privada, e cidadão, este preocupado com a vida pública, não são categorias separadamente válidas quando se refere à relação público-privado.

Arendt destacava, também, que uma das “invenções” da modernidade foi o surgimento de uma esfera entre as esferas política e privada: *a esfera social*. A dicotomia da Antiguidade que separava o público do privado quase que desapareceu na modernidade. O Estado-nação contribuiu para o crescimento dessa esfera, pois, “Politicamente [...] quanto maior é a população de qualquer corpo político maior é a probabilidade de que o social, e não o político, constitua a esfera pública (ARENDR, 1997, p. 52). É interessante destacar como Arendt reconheceu a diferença entre uma esfera política, uma esfera pública e uma esfera privada.

Isso fica mais evidente quando Arendt afirmou que,

Desde o advento da sociedade, desde a admissão das atividades caseiras e da economia doméstica à esfera pública, a nova esfera tem se caracterizado por uma irresistível tendência de crescer, de devorar as esferas mais antigas do político e do privado, bem como a esfera mais recente da privatidade. Este constante crescimento, cuja aceleração não menos constante podemos observar no decorrer pelo menos de três séculos, é reforçado pelo fato de que, através da sociedade, o próprio processo da vida foi, de uma forma ou de outra, canalizado para a esfera pública (ARENDR, 1997, p. 55)

Na Antiguidade o trabalho, saúde, educação previdência (preocupação com a velhice ou doença) pertenciam à esfera privada, isto é, não eram do domínio do político essas atribuições. Entretanto, Arendt observou que na modernidade essas preocupações da vida privada ascendem à esfera pública, isto é, passa a ser uma preocupação social. A esfera social era tão importante para autora que ela afirmava que “[...] uma esfera social em constante crescimento - que o privado e o íntimo, de um lado, e, de outro, o político – (no seu sentido mais restrito da palavra) mostram-se incapazes de oferecer resistência” (ARENDR, 1997, p. 57). Posto isso, podemos afirmar que existem uma esfera pública estatal e uma esfera pública não-estatal.

A cidadania é entendida, como vimos acima, enquanto tema da Ciência Política devido a sua relação com a participação política; porém, a esfera pública não-estatal parece caracterizar melhor a cidadania enquanto um tema da Sociologia *stricto sensu*, por sua vez, a Ciência Política parece relacionar-se mais com a teoria da democracia, pois esta se relaciona com as instituições políticas.

No sentido de melhor sofisticar essa diferenciação, devemos questionar: sociedade civil e esfera pública se constituem na mesma coisa? Patrick Charaudeau nos ajuda a

compreender a diferença entre esfera política, esfera pública e sociedade civil. Segundo o autor,

A instância política encontra-se no lugar em que os atores têm um “poder de fazer” – isto é, de decisão e de ação – e um “poder de fazer pensar” [...] É o lugar da governança. Por conta disso, a instância que os reúne está em busca de legitimidade, para ascender a este lugar, de autoridade e de credibilidade, para poder geri-lo e nele se manter (CHARAUDEAU, 2006, p. 56)

Posto isso, a instância política tem esse poder de realizar, de decidir é o espaço do poder político de fato, isto é, de regulamentar, regular, criar leis, implementar leis é o lugar onde está o poder legítimo do uso da força física. Para o autor a instância política é composta de um centro e diversos satélites:

O centro seria constituído pelos representantes do Estado, dos governos, dos parlamentares e das instituições aferentes. Entre os satélites haveria um primeiro círculo, constituídos pelos partidos políticos [...] um segundo círculo, constituídos pelas instâncias jurídicas, financeiras, científicas e técnicas que dependem intimamente do poder político em virtude do processo de nomeação para as chefias de diversos órgãos de representação de uma mesma tendência política (conselho superior de magistratura, empresas, bancos, grupos econômicos públicos) [...] um terceiro círculo seria constituídos pelos organismos supranacionais [...] internacionais (Gatt e depois OMC, FMI) e não-governamentais (ONU, Unesco) [...] (CHARAUDEAU, 2006, p. 57)

Podemos concluir então que a instância política não comporta a igualdade, nem a liberdade conforme era na Antiguidade, mas sim uma instância de hierarquização, de dominação, de autoridade, distribuição desigual de poder, a responsável pelas sanções e altamente institucionalizada. Entretanto, a instância cidadã, segundo Charaudeau,

Definiremos [...] como aquela que se encontra em um lugar em que a opinião se constrói fora do governo. É o lugar no qual os atores buscam um saber para poder julgar os programas que lhes são propostos ou as ações que lhes são impostas, e para escolher ou criticar os políticos que serão seus mandantes (CHARAUDEAU, 2006, p. 58).

A instância cidadã não é de decisão, nem de governança, mas de opinião, de julgamento dos atos da instância política. Na instância cidadã a igualdade é um ideal a ser perseguido, diferente da instância política. Não obstante, a instância cidadã não é tão subserviente à instância política, pois segundo Charaudeau,

[...] a instância cidadã dispõe de um poder evidente, isso sempre acontece por vias indiretas, a de um questionamento da legitimidade da credibilidade da instância política. Ela produz discurso de *reivindicação*, quando se trata de protestar contra determinadas medidas (ou omissões políticas); de *interpelação*, quando se trata de

exigir explicações ou atos; e também de sanção, quando se trata de eleger ou reeleger representantes do povo (CHARAUDEAU, 2006, p. 58)

A instância política produz decisão; a instância cidadã produz opinião, e em certas medida pressiona, reivindica, e seleciona seus mandatários. De forma resumida, a relação existente entre instância política e a cidadã consiste em afirmar que a primeira, responsável pela decisão, age em função do possível, por sua vez, a instância cidadã, que elegeu a instância política, busca realizar o desejável (CHARAUDEAU, 2006, p. 19). Posto isso,

A instância cidadã define-se, assim, de maneira global diante da instância política em uma relação recíproca de influência, mas de não-governança. No entanto, a exemplo da instância política, a instância cidadã é uma entidade que recobre organizações e situações diversas: organizações mais ou menos institucionais (sindicatos, corporações, coordenações, grupos étnicos, pessoas das mais variadas origens); situações de protestos, como manifestações de rua, recusas em participar de eleições, pressões junto a personalidades políticas [...] Essa instância está longe de ser homogênea: está fragmentada pela diversidade das comunidades a ela relacionadas [...] (CHARAUDEAU, 2006, p. 59)

A sociedade civil também é o espaço da opinião, porém, não se confunde com a esfera social, ou esfera pública, pois,

[...] os membros da sociedade civil, mesmo tendo ou exprimido opiniões a favor ou contra fatos de sociedade (doenças, religiões e seitas, filhos, vida do casal), julgam e agem individualmente ou em pequenos grupos que se reúnem de maneira conjuntural tendo em vista de objetivos pontuais, em geral à margem do jogo político cidadão. Pode-se ter uma opinião sem ter necessariamente consciência cidadã (CHARAUDEAU, 2006, p. 60)

O autor entende que a sociedade civil é o lugar da opinião, mas não da opinião com objetivo cidadão (CHARAUDEAU, 2006, p. 59). Mas como se cria as condições para formulação dessa opinião cidadã? Há três aspectos que o Charaudeau considera: 1) o primeiro é que a sociedade cidadã é construída; 2) reúne indivíduos que têm consciência de seu papel na organização política da vida social e 3) o objetivo consiste em criar um espaço de discussão no sentido de influenciar os governantes que pode chegar até o espaço da própria governança (CHARAUDEAU, 2006, p. 60). É importante destacar que Charaudeau (2006) estava analisando as diferenças entre sociedade cidadã e sociedade civil no plano discursivo.

Outra diferença entre sociedade cidadã e sociedade civil encontra-se no que o autor chama de *linha de ação*, pois, “A linha entre uma ação política (cidadania) e ação que trata de interesses particulares (individuais) de uma classe ou grupo é tênue. Isso mostra que nem toda ação é cidadã, pois, a ação tem que se inscrever dentro da enunciação política” (CHARAUDEAU, 2006, p. 61). Segundo o autor, grupos que lutam “[...] em defesa de

interesses de classes [...] de grupos corporativos ou financeiros” (CHARAUDEAU, 2006, p. 60) não apresentam uma ação cidadã.

Entretanto, não é tão simples classificar essa linha de ação e muito menos identificar em qual instância encontra-se a mesma; pois, em determinado momento a ação dos sujeitos podem apresentar uma ação pendular entre as esferas privada, política e cidadã. Serve de exemplo a ação dos sindicatos de trabalhadores ou patronais, que defendem por definição interesses de determinadas classes, que em determinado momento podem estar na luta pela manutenção ou subtração de direitos conquistados e em outros representando uma determinada categoria.

Para Bento (2003) o que situa uma organização, indivíduos, instituições etc. em diferentes esferas é o tema colocado para discussão. Isto vai ao encontro do pensamento de Charaudeau (2006) quando afirmou que o que define a sociedade cidadã é se o interesse é político.

É interessante destacar a diferença que o autor faz entre *civilidade* e *cidadania*, que nos permite questionar se o acesso à justiça pode ser considerado um ato de cidadania. O autor, nesse sentido, nos diz que,

[...] uma associação pode reunir indivíduos para ajudar e servir portadores de deficiência ou pessoas que sofreram danos materiais ou morais que seriam solucionados apenas por meio jurídico. A partir do momento em que ela se organiza para pressionar os poderes públicos, busca, na verdade, implicá-lo e mesmo acusá-lo [...]; não se trata mais de uma consciência de civilidade, mas de cidadania. Essa passagem de uma para outra é, talvez, característica da modernidade [...]  
(CHARAUDEAU, 2006, p. 61)

Argumentamos que no Brasil essa condição para uma esfera pública não-estatal amadureceu no final do século XX. Florestan Fernandes ao analisar a revolução burguesa no Brasil afirmava que uma das características dessa revolução foi que, diferente da Revolução Francesa, a mesma não criou instituições sociais, mas atuava no interior do Estado brasileiro. O objetivo era “[...] exercer pressão e influência sobre o Estado e, de modo mais concreto, orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares” (FERNANDES, 2006, p. 204). Este fato é característico do patrimonialismo brasileiro, o que resultava em grande obstáculo para a emergência da esfera pública.

É de fácil observação que a ditadura militar também criou obstáculos à esfera pública não-estatal, e também a ampliação dos direitos políticos e civis. Entretanto, durante a década de 1970 e 1980, como destacou Cardoso,

Os movimentos que, de repente – e acho sua contribuição muito importante –, foram mediadores dessa redefinição do espaço público e do espaço privado trouxeram a questão da esfera privada como uma questão política e de politização. Trouxeram questão das carências que atingiam as populações pobres, as mulheres, os negros, enfim, a questão da politização da esfera privada que estava em discussão no mundo contemporâneo [...] Essa é uma forma nova que, de certa maneira, trouxe o alargamento da esfera pública e a inclusão da esfera privada, o privado dentro do público, na medida em que ele foi definido como político (CARDOSO, 1994, p. 88).

Ao redefinir, como destacou Cardoso, o espaço público e o espaço privado, os movimentos sociais além de começar a fortalecer a esfera pública não-estatal, redefiniram também o espaço da cidadania, o que resultou em condições propícias para uma análise sociológica da cidadania.

Posto isso, não é suficiente para uma análise sociológica da cidadania, identificar seu principal sujeito, os movimentos sociais; também não é suficiente ter um tema e um discurso cidadão, é importante também identificar o espaço da cidadania: a esfera pública. Assim, temos o sujeito, o discurso e o espaço no qual ele se insere que possibilitou, a partir de um determinado contexto, a construção de uma análise sociológica de cidadania.

Os movimentos sociais no final do século XX foi um ator importante para fortalecer a esfera pública não-estatal. Segundo Cardoso, a importância dos movimentos sociais consistiu (e ainda consiste) no fato de que,

[...] a grande contribuição dos movimentos sociais seria trazer uma mudança na cultura política. Mudança que vinha exatamente do fato de a autonomia dos movimentos quebrar com as relações clientelistas, com o modo de atuação do sistema político tradicional (CARDOSO, 1994, p. 82).

O contexto social (e político) do final do século XX, em especial as décadas de 1970 e 1980, criou as condições para uma análise sociológica da cidadania. Compreender a separação entre esfera pública estatal, esfera pública não-estatal e sociedade civil é importante para compreender o contexto social e político no qual estava inserido o debate sobre a Reforma da Educação e a luta pelo ensino de Sociologia.

A importância desta Seção consiste em levantar as condições sociais, políticas e intelectuais que permitiram pensar a cidadania sociologicamente; e em vista dessa condição pensar os significados de cidadania a partir daquele período. Enfim, acreditamos, assim, que houve uma contribuição sociológica *stricto sensu* para o refinamento dos significados de cidadania.

O objetivo desta Seção foi mostrar a concretude da importância social do termo cidadania no final do século XX. Fica evidente essa importância na emergência dos



movimentos sociais e pelo próprio texto da LDB que coloca como projeto educacional o exercício da cidadania, que deixa claro que a cidadania é uma preocupação também do Estado.

A cidadania além de problema social também foi um problema debatido na academia e no campo sociológico. Sociologicamente a cidadania no contexto do final do século XX foi entendida enquanto inclusão mediada pela relação complexa e conflituosa entre o particular (e outras identidades e demandas particulares) e o universal. Foi uma nova forma de sociabilidade que envolveu a relação entre diversas demandas particulares colocadas num espaço público em ampliação.

É nesse contexto de final de século XX que o ensino de Sociologia começou a ser debatido sendo relacionado à cidadania, quando esta se encontrava em conflitos de significados. A partir das pesquisas de Dagnino (1994) e Cardoso (1994) entendemos, para efeito deste trabalho, que a cidadania no final do século XX, tanto na noção liberal de cidadania quanto na noção de nova cidadania, apresentava uma expressão comum que se consolidou a partir daquele período no paradigma da inclusão: *inclusão social*. Entretanto, esta inclusão pode ser realizada de duas formas: pela ênfase no universal<sup>27</sup> ou no particular.

É com esse olhar entre a ênfase no universal e a ênfase no particular que proponho analisar os documentos oficiais, em especial a LDB e os documentos oficiais recentes referentes ao ensino de Sociologia no âmbito federal e do estado do Paraná.

Um aspecto relevante que podemos relacionar o significado de cidadania enquanto relação entre o universal e o particular no final do século XX e início do século XXI, consiste num fato que Cardoso chamou atenção: que a relação entre movimentos sociais e agências públicas era fragmentada, pois não era uma política estabelecida (CARDOSO, 1994, p. 83).

É importante chamar atenção para o fato político de que Constituição de 1988 prevê a relação entre Estado e sociedade civil, o que parece reconhecer essa relação entre o universal e o particular, o que sugere maior complexidade nessa relação. A relação universal e particular alcançou o status de política de Estado (de longo prazo) e não de governo (curto prazo, isto é, de uma gestão).

O outro fato político, no cenário internacional, que se deve considerar nessa relação entre o universal e o particular se constituiu na queda do Muro de Berlim. Este evento fomentou outra relação derivada da relação universal e o particular: o global e o local (nacional). É importante chamar atenção para esses dois fatos políticos no sentido de serem

---

<sup>27</sup> Embora no plano discursivo fala-se em inclusão, na perspectiva do discurso universalizante o termo mais correto seja interação.

indicativos fundamentais para se acreditar que no início do século XXI, os significados de cidadania construídos no final do século XX não sofreram alterações, mas que houve o aprofundamento e institucionalização do conflito entre os significados de cidadania.

As pesquisas sociológicas sobre cidadania foram e são contribuições importantes que mostram a persistência de duas noções de cidadania, a de inserção<sup>28</sup> social e a de direito, principalmente quando entendida enquanto direitos e deveres. Neste sentido, destaco a pesquisa de Dagnino que apontou as seis diferenças que mostram que a noção de inclusão social a partir de direitos apareceu tanto na nova cidadania quanto na visão liberal, porém, divergiram se a inclusão deve ser de forma passiva, aceitando regras abstratas previamente definidas; ou ativa, isto é, a noção de que essa inclusão social passa pela construção de regras a partir da experiência concreta

Pesquisar social e sociologicamente o contexto sócio-histórico do final do século XX é importante para pensar como essa relação entre o universal e o particular aparece nos documentos oficiais, diante o aumento dessa complexidade do significado de cidadania que possivelmente tenha reflexo no início do século XXI.

## **2.2- O campo educacional e a perspectiva da cidadania**

É no campo educacional que a relação educação-cidadania parece estar naturalizada. Mas por quê? Observa-se também que atualmente outra relação se estabeleceu: a relação entre educação e mundo do trabalho entendido enquanto preparar indivíduos para um mundo competitivo. Observamos também a construção de uma relação entre cidadania e competitividade. São essas relações que a presente Seção pretende abordar

Analisar uma possível relação entre educação e cidadania não se constitui no objetivo deste trabalho, porém, trazer algumas reflexões de autores que se preocuparam em analisar a educação em aspectos pertinentes à proposta do presente trabalho é importante.

Duas questões nos parecem importantes: qual a relação entre educação e exercício da cidadania? E qual a relação entre educação e trabalho? Acredito que identificar e analisar alguns aspectos relacionados a essas duas questões são importantes para a proposta da presente pesquisa. A LDB apresenta esses dois eixos: cidadania e trabalho; os documentos oficiais do Paraná (as orientações, diretrizes e o livro didático público) têm este mesmo eixo orientador, o trabalho. Assim torna-se importante pensarmos nesses dois eixos.

---

<sup>28</sup> Usei aqui o termo inserção social para não confundir com o termo inclusão social que entendemos que este significa inserção com participação ativa.

É importante destacar que o *trabalho* é um dos direitos sociais que compõe a noção de cidadania moderna. Entretanto, será que esse eixo *trabalho* ainda está sendo entendido na educação como um direito social, isto é, um direito da cidadania? Esta Seção é importante também em mais dois aspectos: criar condições para que o leitor entenda as tendências educacionais que permitiram uma nova noção de ensino que surgiu na década de 1980 (análise da próxima Seção). E mostrar como o sentido do ensino de Sociologia não é intrínseco, mas sempre balizado nas propostas educacionais.

### 2.2.1- Educação e cidadania

Como a noção de educação converge com a construção da cidadania? Existem diversas formas e processos educativos. A nossa preocupação aqui é com a escola (sistema especializado), pois educação é um tema muito amplo. Outro motivo de pensarmos a escola no amplo leque da educação é que há indícios de que a escola é que relaciona educação à construção da cidadania. Segundo Petitat, “[...] a verdadeira escrita – aquela que associa sinais a fonemas – surge juntamente com a cidade e com o Estado, condições que também parecem comandar o nascimento das escolas” (PETITAT, 1994, p. 194). Aqui converge surgimento das cidades com o surgimento da escola.

Petit relacionou o surgimento da escola ao enfraquecimento das relações de parentesco, ao crescimento da centralização política e territorial e ao processo de urbanização (PETITAT, 1994, p. 194). O autor constatou que existe uma relação entre surgimento do Estado centralizado, de cidades e da escrita; a questão é: existe relação entre escrita e surgimento da escola? Neste sentido afirmou Petitat que “[...] estas duas “invenções” têm origens em condições similares. Tanto uma quanto outra se impõe em sociedades de Estados urbanizados e divididas em grandes grupos sociais que ultrapassam as relações de parentesco” (PETITAT, 1994, p. 195).

O surgimento das cidades, lugar clássico da cidadania, é um dos fatores que fomentou o surgimento da escola. Essa relação já mostra a importância dela para cidadania. Hannah Arendt também corroborou para esse pensamento, pois, segundo a autora,

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola [...] é [...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (ARENDR, 2003, p. 238)

A escola, na visão de Arendt, era uma instituição de transição entre a esfera privada em direção à esfera pública. Esta é o espaço da cidadania. Neste sentido, Sérgio Buarque de Holanda afirmava que “Só pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da Cidade” (HOLANDA, 2006, p. 153). Todos esses fatores reforçam essa relação entre escola e cidadania. Cabe destacar que essa relação não é uma invenção da modernidade.

Arendt, a respeito do papel da escola, concluiu que “[...] a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDT, 2003, p. 246). Isto não é tarefa fácil e impõe à escola discussões filosóficas e sociológicas importantes. Como o mundo é? Em outras palavras mais pertinentes a presente pesquisa, como a sociedade é?

Se existe essa relação entre escola e construção da cidadania, podemos entender a sociedade, minimamente falando, de duas formas que influenciarão a construção da cidadania. Essas duas formas dependem de como entendemos a sociedade e o papel da escola. Luckesi (1994) mostrou que existem três sentidos para educação: a educação entendida enquanto *redenção* da sociedade, a educação enquanto *reprodução* da sociedade e educação enquanto instrumento de *transformação* da sociedade. A questão é saber quais as diferenças mais marcantes entre essas formas.

Quando se entende a educação como *redentora* da sociedade é porque está última é entendida enquanto um todo orgânico harmonioso, na qual alguns grupos que se desviaram ficando à margem da sociedade. O importante é *integrar* as novas gerações e os grupos que estão à margem da sociedade. Nas palavras de Luckesi, “Importa, pois, manter e conservar a sociedade integrando o indivíduo no todo social” (LUCKESI, 1994, p. 38).

Luckesi afirmava que nessa perspectiva a educação é uma instância quase exterior a sociedade. A educação interfere na sociedade, mas não sofre influência dela, conseguindo assim grande margem de autonomia (LUCKESI, 1994, p. 38). Assim, para o autor na educação redentora o papel da educação “[...] tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade, deve reforçar os laços sociais, promovendo a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (LUCKESI, 1994, p. 38).

Outra forma de entender a educação é esta enquanto *reprodutora* da sociedade. Nesta concepção a educação não está fora da sociedade, mas pertence a esta e a reproduz. Uma das principais vertentes dessa concepção de educação baseia-se no estruturalismo althusseriano. A escola nesta perspectiva, destacou Luckesi, reproduz a força de trabalho em dois sentidos:

para qualificação profissional e para manutenção da ordem estabelecida, isto é, a manutenção da ideologia dominante. (LUCKESI, 1994, p. 44).

Nas palavras de Luckesi,

A escola, segundo análise de Althusser, é o instrumento criado para otimizar o sistema produtivo e a sociedade a que ele serve, pois ela não só qualifica para o trabalho, socialmente definido, mas também introjeta valores, que garantem a reprodução comportamental compatível com a ideologia dominante. Tornar um aluno mais competente tecnicamente não é o suficiente. Ele deve tornar-se mais competente para manter uma sociedade determinada (LUCKESI, 1994, p. 45)

Luckesi destacava que a análise, *crítico-reprodutivista*, se afastava da pedagogia, pois o objetivo não era preocupar-se em descrever práticas pedagógicas, “[...] mas analisa a existente, projetando essa análise para o futuro” (LUCKESI, 1994, p. 42).

Terceira tendência entendia a educação enquanto *instrumento de transformação* da sociedade, se caracterizava enquanto projeto de mediação social. A educação aqui não seria redentora da sociedade nem a reproduz (LUCKESI, 1994, p. 48). A educação seria um instrumento de mediação de um projeto de sociedade seja ele um projeto conservador, transformador, autoritário ou democrático (LUCKESI, 1994, p. 49)

Nesta perspectiva, a educação pode ser “[...] dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidade de agir estrategicamente” (LUCKESI, 1994, p. 49). Para efeito deste trabalho não interessa definir uma crença em alguma dessas tendências, mas sim compreender qual o significado da educação no período em que se debatia a institucionalização do ensino de Sociologia no ensino médio, isto é, no final do século XX.

O período foi de redemocratização, período de transformação social e política. Posto isso, observa-se que a tendência estava na crença na educação enquanto instrumento de mediação de um projeto de democratização social e política; a educação neste contexto foi entendida enquanto instrumento para agir estrategicamente, pois, “Assim, ela pode ser uma instância social [...] na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só *políticos*, mas também *sociais* e econômicos” (LUCKESI, 1994, p. 49). Mas será que observaremos essa tendência em todos os documentos?

O trabalho de Bispo dos Santos (2002) parece sustentar a tendência da educação enquanto instrumento de reprodução da ideologia dominante, aproximando-se assim da perspectiva althusseriana.

Para André Petitat havia duas principais correntes para entender o papel da educação: a corrente *funcionalista* e *conflitualista*, pois,

[...] é a posição entre as teorias funcionalistas e as teorias do conflito que domina ainda o debate intelectual. As primeiras centram-se na problemática da integração social e na reprodução do equilíbrio e do consenso, enquanto que as últimas colocam os conflitos de classe no cerne da explicação, como reprodução da dominação e da ideologia (PETITAT, 1994, p. 12).

Concordo com Petitat quando ele afirmou que a escola tanto pode ser um instrumento que contribui para manutenção da ordem estabelecida quanto para transformação social (PETITAT, 1994, p. 11). Acredito que as mudanças (ou conservação) estão na ação educativa e não somente no papel da escola.

Segundo Petitat, o funcionalismo se sustentava nos três pontos fundamentais apontados por Durkheim:

[...] o *espírito de disciplina*, isto é, a submissão às regras que garantem a vida coletiva; o *apego aos grupos sociais*, isto é, o espírito de sacrifício e de abnegação, em particular a identificação com a Nação e suas instituições; por fim, a *autonomia da vontade*, isto é, a livre submissão aos imperativos morais na medida em que estes sejam fundados sobre razões sociais que se impõem à razão individual (PETITAT, 1994, p. 14).

Esta concepção é característica do período analisado por Meucci (2000), no qual a ação educativa consistia na ação do professor na formação de um consenso social. Em especial destacamos a construção da nacionalidade (identidade) brasileira e a divisão do trabalho social. O ensino de Sociologia, naquele período, encontrava-se nessa lógica.

Analisar o papel da educação (e da escola também) a partir destas duas vertentes (funcionalista e conflitualista) é importante para análise dos documentos oficiais, pois ambas as vertentes influenciam o sentido do ensino de Sociologia e o significado de cidadania. Segundo Petitat, atualmente o funcionalismo estrutural de Parsons é que domina e dá continuidade a teoria funcionalista (PETITAT, 1994, p. 16).

É importante compreender essa teoria para analisar a LDB, em especial quando esta se orientava, naquilo que argumentaremos, na tentativa de ser um elemento *estabilizador* do significado de cidadania, num período em que esse significado encontrava-se em grande disputa. Petitat afirmou que, para Parsons,

[...] esta idéia de sociedade estável, que se volta espontaneamente em busca do próprio equilíbrio, condiciona a própria idéia que Parsons faz de mudança. Trata-se de uma “mudança dentro da continuidade”, de transformações “evolucionistas”. Quanto mais importante um elemento da estrutura, maior a repercussão de sua transformação (PETITAT, 1994, p. 16).

É importante destacar duas funções estabilizadoras das ações sociais que Petitat chamava atenção no funcionalismo estrutural: *integração* e *manutenção dos modelos*

*culturais*. A primeira exige *lealdade* das diversas subcoletividades à comunidade societal (PETITAT, 1994, p. 16). É a supremacia do universal sobre o particular. Construir essa *lealdade* é fundamental; segundo Petitat, a teoria de Parsons alicerçava-se no seguinte:

[...] parte do princípio de que existe uma integração das lealdades devida aos grupos e às classes no seio da “comunidade societal” e de sua subordinação às exigências da coletividade como um todo, exigências estas públicas e das quais o Estado é o representante (PETITAT, 1994, p. 16).

A segunda função estabilizadora da ação social, a *manutenção dos modelos culturais*, buscava a legitimidade cultural e os compromissos com os valores. No sentido de alcançar tal objetivo, Petitat afirmou que para Parsons, generalizam-se os valores no sentido de determinar as regras da ação social. Há uma relação entre generalização dos valores e construção da liberdade individual<sup>29</sup> (PETITAT, 1994, p. 17).

Acreditava-se, assim, que a escola se constituiu em instrumento de estabilização social e política a partir da construção de valores tidos como universais. O que está por trás desta tendência é acreditar que com o crescimento do pluralismo, conseqüentemente sua fragmentação, resultaria na solidariedade orgânica como forma de integração social (PETITAT, 1994, p. 17). Petitat afirma que,

Aos olhos de Parsons, a escola e o Estado representam as exigências de unificação da sociedade. Os conflitos sociais resultam essencialmente de falhas no sistema de integração da sociedade, tais como a frustração dos perdedores dentro de um sistema competitivo, resistência à autoridade, cristalização de subculturas, exploração, contradição entre o ideal democrático e uma igualdade de oportunidade impossível de ser concretizada (PETITAT, 1994, p. 18)

A partir da teoria de Parsons, podemos concluir que a sociedade brasileira no final do século XX encontrava-se em franca fragmentação social, conforme mostra a pesquisa de Cardoso (1994). Esta chamou atenção, também, para o fato de que o Estado não sabia lidar com essa fragmentação social, o que parece, em certa medida, que Parsons tem razão em relação ao papel do Estado frente ao pluralismo social.

A tendência conflitualista apresentava uma ótica diferente sobre a sociedade. Sua vertente marxista acreditava que “A sustentação da burguesia no poder somente acontece mediante uma poderosa doutrinação ideológica. A escola figura entre os principais instrumentos de difusão da ideologia burguesa e, portanto, de reprodução da dominação”

---

<sup>29</sup> A liberdade individual se dá devido a interiorização das regras ( valores) e conseqüentemente reduz a coerção, pois diminui a necessidade de proibições restritivas.

(PETITAT, 1994, p. 22). Para esta tendência a integração da sociedade se dava a partir de uma unidade contraditória (PETITAT, 1994, p. 21) e não harmoniosa.

Estão colocados para esta vertente os princípios da teoria marxista de dominação, de luta de classe. O que para primeira tendência são valores universais, para esta são valores da classe dominante impostos como universais à sociedade; está aqui a base do entendimento da ideologia marxista (e marxiana), isto é, de ideologia como inversão da realidade. Assim, a escola é um instrumento de doutrinação ideológica e de dominação da classe dominante.

Outra teoria conflitualista, porém, não-marxista que Petitat destacava era a da *violência simbólica* de Bourdieu e Passeron. Esta teoria foi importante para Petitat nos seguintes aspectos: a violência simbólica consiste de forma concreta na imposição de significações eliminando outras possíveis; isto é, a seleção de determinadas significações e não outras (PETITAT, 1994, p. 32)

Petitat destacou que dessa forma, a classe dominante exercia papel preponderante na seleção de significações, isto é, da violência simbólica (PETITAT, 1994, p. 32). O objetivo da classe dominante era universalizar seus valores através da violência simbólica, ou seja, tornar legítimo seus valores (e sua dominação) (PETITAT, 1994, p. 32). Entretanto, não há aqui um mecanicismo, isto é, uma relação causa-efeito.

Petitat chamava atenção para os limites da teoria da violência simbólica, porém, ele afirmou que “Tais considerações vêm limitar a área de aplicação da teoria da violência simbólica, e não negar completamente sua validade” (PETITAT, 1994, p. 35). Mas em que estaria os limites desta teoria? Petitat afirmou que existem inúmeros exemplos de que a violência simbólica não teve efeito, principalmente sobre grupos sociais. Segundo o autor, “[...] a imposição de uma moral não adaptada a um determinado grupo social poderá obter somente um respeito superficial, ao invés de adesão em nível profundo, ou melhor ainda, poderá suscitar repúdio e revolta” (PETITAT, 1994, p. 33).

Outro aspecto importante é que, “[...] durante o período de luta pela posição dominante, a legitimidade da autoridade pedagógica é questionada, assim como a própria classe dominante (PETITAT, 1994, p. 33). Pode estar aqui a resposta para as diversas reformas educacionais promovidas durante período de crises políticas no Brasil. O período que interessa para efeito deste trabalho é o final do século XX, quando estava ocorrendo a transição democrática. Neste momento estava ocorrendo incertezas (instabilidade) políticas e sociais.



Aquele momento de instabilidade política e social parece coadunar com a pesquisa de Cardoso (1994) sobre os movimentos sociais no Brasil no final do século XX e a afirmação de Petitat de que,

Quando admitem que as relações de força entre grupos ou classes são suscetíveis de variações e mesmo de total inversão, sugerem em seguida que estas variações estão fechadas dentro de “relações de dominação” intransponíveis [...] Assim, as formações sociais são estruturas abertas, mas dentro de um campo de variação fechado. A permanência das relações de dominação acarretaria, sob formas continuamente renovadas, mecanismos de coerção ideológica, espécies de sistemas reguladores e estabilizadores da dominação. A estabilidade da dominação por um lado, e por outro a mesma dominação entrecortada por breves períodos de perturbações (PETITAT, 1994, p. 33).

Posto isso, acreditamos que no Brasil, no final do século XX, mais especificamente no momento da luta pela institucionalização do ensino de Sociologia, não ocorreu apenas um conflito pelo significado de cidadania, mas também um conflito pelo sentido do ensino (logo da educação). Isto fica evidente nas palavras de Torres o qual afirmava que,

As teorias do multiculturalismo, por sua vez, tão predominante no campo educacional nos últimos 20 anos [...] como uma resposta particular [...] com uma maneira de identificar a importância das múltiplas identidades na educação e na cultura. Em resumo, as teorias do multiculturalismo estão intimamente ligadas às políticas culturais e educacionais (TORRES, 2003, p. 64)

Se considerarmos que a obra acima citada é de 2003, os últimos vinte anos alcançariam o ano de 1983. Isto confirmaria a nossa argumentação de que neste período na educação havia fortes tendências ligadas à multiplicidade de culturas, logo a valores, particulares em conflito com valores universais. Parece haver uma relação entre instabilidade política, significado de cidadania, reforma educacional e ensino de Sociologia. Acredito que o final do século XX foi esse período breve perturbador de que fez referência Petitat (1994).

As pesquisas sobre o histórico do ensino de Sociologia no Brasil (MEUCCI, 2000; BISPO DOS SANTOS, 2002; SARANDY, 2004) sinalizaram a relação entre ensino de Sociologia, reforma educacional e momento político. No período analisado por Meucci (2000) o ensino de Sociologia, em relação à construção da cidadania no Brasil, encontrava-se comprometida com os valores universais, em especial sobre a formação da identidade brasileira e a divisão social do trabalho. No final do século XX há indícios de que no campo educacional surgiu a ênfase em valores particulares, pelo menos em nível de projeto educacional.

A partir da pesquisa de Petitat podemos concluir que, de forma sumária, a diferença entre as correntes funcionalistas e conflitualista comportam duas formas de entender a

“realidade” social: para primeira a sociedade era um sistema integrado, ou em processo de integração de elementos complementares; a segunda entendeu que a unidade da sociedade se sustenta em elementos contraditórios, na qual a estabilidade encontrava-se “[...] na manutenção das relações de dominação (PETITAT, 1994, p. 21).

Essas correntes apresentavam olhares diferentes sobre a sociedade, pois, “O conceito de uma é o de *ordem*, enquanto que o da outra é o de *controle*. A oposição é profunda; ela incide sobre o próprio princípio da inteligibilidade das ações sociais” [...] (PETITAT, 1994, p. 21). Mesmo que a partir de olhares diferentes, e até opostos, sobre a sociedade, tanto a corrente funcionalista e conflitualista apresentavam um elemento fatalista sobre a educação e a escola: a busca pela unidade e estabilização social. Acredito que o significado de cidadania seja um dos elementos balizadores dessa estabilização social (e política).

Petitát chamou atenção que para Parsons a grande concorrência para ingressar nos colleges norte-americanos não se justificava apenas no prestígio da educação dos estabelecimentos de ensino, nos salários resultantes do crescimento educacional e na necessidade de aumento da qualificação, mas no papel fundamental que a cidadania assumiu na sociedade moderna (PETITAT, 1994, p. 17).

Podemos observar que buscar o significado de cidadania e do ensino de Sociologia exige que consideremos as relações sociais, as formações discursivas no interior de diversos campos. Não basta analisar os documentos oficiais para buscarmos os significados de cidadania e os sentidos do ensino de Sociologia, pois temos também que contextualizar esses significados e sentidos.

Que a cidadania é um elemento importante para educação parece que há diversos indicadores sócio-históricos que mostram essa relação, porém, como o tema *trabalho* passou a fazer parte da educação? Por que o tema *trabalho* se relaciona à noção de competitividade? Como e por que, por sua vez, a noção de competitividade passou a fazer parte da educação?

Obviamente que uma relação possível é que a educação é compreendida no contexto da sociedade e suas relações. Assim, o trabalho de Bispo dos Santos (2002) responderia essa questão, isto é, a Revolução Tecnológica seria responsável pela relação educação-competitividade. A pesquisa de Bispo dos Santos (2002) responde por que o tema trabalho, a partir da noção de competitividade faz parte da educação, mas não responde como é possível que essa temática faça parte da educação. Acredito que há dois elementos fundamentais: a competitividade elevar-se a um valor universalmente aceito e a sua relação com a noção de cidadania.

## 2.2.2- Educação, cidadania e trabalho

Preparar para o mundo do trabalho, assim como para o exercício da cidadania, foi um objetivo fundamental para educação no final do século XX e ainda é neste início do século XXI. Mas de que tipo de mundo do trabalho está se falando? Como esse mundo do trabalho se relacionou com a noção de cidadania?

Neste sentido é importante entendermos como Bispo dos Santos entende a relação cidadania, educação e contexto social do final do século XX. Para o autor,

[...] na perspectiva da Reforma do Ensino Médio, os conhecimentos sobre a sociedade e homem derivados da Sociologia e demais Ciências Humanas ajudariam na formação de um cidadão, tendo em vista as exigências postas pelo atual contexto de transformações sociais e econômicas. Contexto no qual, o educando deverá atuar de forma engajada, reflexiva, solidária, responsável, criativa, autônoma e participativa (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 77).

A análise de Bispo dos Santos (2002) foi ao encontro do que Mello (2003) entendeu do que seja a nova cidadania. Esta tem que ser “[...] capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos” (MELLO, 2003, p. 30). Embora muitas vezes pareça que a educação tenha dois eixos, a cidadania e o mundo do trabalho, isto nem sempre é verdade. Esses dois supostos eixos convergem no sentido de construir um cidadão competitivo. Isto fica evidente quando Bispo dos Santos afirmou o seguinte:

Cabe observar que esse papel atribuído às Ciências Humanas está relacionado com a finalidade mais ampla da própria Reforma em questão [...] a preocupação dos elaboradores dessa Reforma em vinculá-la às necessidades decorrentes da Terceira Revolução Técnico-Industrial. Revolução responsável por estabelecer um novo paradigma produtivo fundado no conhecimento e na competitividade (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 77).

Bispo dos Santos chamou atenção que o objetivo da educação (e das Ciências Humanas também) não consistia mais no padrão taylorista / fordista de produção. O então novo objetivo da educação foi preocupar-se em desenvolver cidadãos criativos, responsáveis, com capacidade de abstração, leais e disponíveis para empresas. Este novo cidadão tem que apresentar potencial comportamental e cognitivo necessários ao processo produtivo da revolução tecnológica em curso (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 77).

Entretanto, não acreditamos que a relação entre educação e competitividade, em vista de preparar o indivíduo para inserir-se no mercado de trabalho, um elemento pragmático, por si só explique essa relação. Pois, “Nas sociedades modernas, o sistema escolar é chamado a

representar um papel de importância decisiva como veículo de valores extremamente gerais [...]” (PETITAT, 1994, p. 17).

Posto isso, a competitividade não é apenas um elemento para incluir pragmaticamente os indivíduos no mundo do trabalho, mas a tentativa pela educação de transformar a noção de competitividade num valor universalmente aceito. Mello afirmou que nos países desenvolvidos a importância da educação encontrava-se na busca de “[...] caminhos para uma reestruturação competitiva da economia, com equidade<sup>30</sup> social (MELLO, 1996, p. 30). A relação competitividade e equidade já é bastante significativa para construção da competitividade enquanto valor.

Octavio Ianni, preocupado com a ocidentalização do mundo, concluiu que,

A tese da modernização do mundo sempre leva consigo a tese de sua ocidentalização, compreendendo principalmente os padrões, valores e instituições predominantes na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. É uma tradução da idéia de que o capitalismo é um processo civilizatório não só “superior”, mas também mais ou menos inexorável. Tende a desenvolver-se pelos quatro cantos do mundo, generalizando padrões, valores e instituições ocidentais (IANNI, 2007, p. 99)

Ianni destacava o capitalismo enquanto processo civilizatório e não apenas em seus aspectos econômicos; é o capitalismo enquanto valor. Neste encontra-se inserido, como vimos em Mello (2003) e Bispo dos Santos (2002), a importância da competitividade para as sociedades capitalistas atuais.

Por que transformar a noção de competitividade em valor universal é importante? Acreditamos que os valores universais são mais importantes em sociedade plurais e fragmentadas. Neste sentido, Mello analisando os movimentos sociais nos advertia que,

Esse tipo de participação não pode basear-se em chavões ou palavras de ordem. Ele requer o domínio de conhecimentos e informações tanto para produzir resultados efetivos quanto para articular, ao conjunto das demandas sociais, os objetivos das ações empreendidas, evitando a segmentação e corporativismo (MELLO, 1996, p. 35).

Posto isso, a competitividade parece que para os que defendem a construção de indivíduos competitivos, tem que se transformar num valor universal e não numa formação pragmática.

---

<sup>30</sup> Cabe destacar que Mello faz uso da palavra equidade e não igualdade. A diferença encontra-se no fato de que a primeira ultrapassa a formalidade estabelecida em lei (positiva, formal); esta considera o senso de justiça subjetivado, considerando as intenções. Aqui o senso de justiça se sustenta nos valores. A igualdade estabelece uma relação com a igualdade legal (igualdade dos princípios liberais).

Outra questão que se levanta é saber em que consiste o indivíduo competitivo? Em outras palavras podemos chamar também de competências sociais (termo utilizado por Mello). A qualificação para o mundo do trabalho exige indivíduos com capacidade de liderar, capacidade de solucionar problemas e de se adaptar a novas situações. As competências sociais são: liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade para se comunicar (MELLO, 1996, p. 34). Não se identifica diferenças nas palavras de Mello entre *perfis de qualificação de mão-de-obra* e *competências sociais*. Esta é uma tentativa na reforma educacional no sentido de transformar a noção de competitividade num valor universal.

Parece que noção de competitividade alcança maior status de valor universal quando se estabelece relação entre competitividade e cidadania. Para Mello,

O pluralismo social e político exige o domínio de conhecimento e a capacidade de fazer escolhas. Ao mesmo tempo, a participação social e cultural tende a tornar-se também diversificada e qualificada. Talvez seja possível levantar a hipótese de que, se ao longo deste século as demandas sociais passaram por um processo de politização crescente, o terceiro milênio vai requerer que o exercício da cidadania e o encaminhamento das demandas se qualifiquem tecnicamente (MELLO, 1996, p. 35).

Mello chamou atenção para a competitividade na política entre os diversos grupos sociais (grupos de pressão, grupos de interesses, movimentos sociais, etc.) e partidos políticos em busca de seus múltiplos interesses. Para competir neste espaço (político) a qualificação técnica é importante; assim, a noção de competitividade estabelece relação com a cidadania. A competitividade não é um elemento apenas da esfera privada, mas também da esfera pública passando a se constituir enquanto valor universal no interior do espaço da cidadania.

Mello constatou que o crescimento econômico não resulta na superação da desigualdade social. Padrões de consumo sofisticados, porém, predatórios destroem o meio ambiente, desigualdade de renda, acesso de minorias ao consumo, etc. (MELLO, 1996, p. 38). Entretanto, a autora acreditava que é importante,

[...] a qualificação para o consumo, fundamentada mais na austeridade que na ostentação e associada ao aumento da produtividade e da competitividade, seria uma contribuição da educação para superar as desigualdades sociais que, isoladamente, os sistemas educacionais podem até acentuar (MELLO, 1996, p. 39).

Não estamos aqui advogando que a autora estivesse fazendo apologia à competitividade, mas sim que estava presente um fatalismo (constatação), pois a própria autora não acreditava que podíamos escapar dos impactos dos avanços tecnológicos

(MELLO, 1996, p. 38). Isso levou a autora questionar: “Que tipo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores se quer formar nas novas gerações, levando em conta necessidades individuais, as demandas do processo produtivo e as exigências do exercício de uma cidadania plena?” (MELLO, 1996, p. 39).

Mello apresentou, o que parece ser uma resposta à questão acima, alguns consensos para agenda da política educacional no plano internacional. O primeiro consenso afirmava que a educação passava ser fator importante na qualificação de padrões requeridos enquanto recursos humanos importantes para o novo padrão de desenvolvimento, no qual consistiam a produtividade e a qualidade de bens e serviços fundamentais para competitividade internacional (MELLO, 1996, p. 43).

O segundo se alicerçava em objetivos humanistas cuja finalidade era desenvolver condições necessárias para tornar a sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas (MELLO, 1996, p. 43). O terceiro consenso consistia na aquisição de conhecimentos básicos e habilidades cognitivas no sentido de dar condições para sobreviver em ambientes saturados de informações e tenham capacidade para processá-las, selecionar o que é relevante e continuar aprendendo (MELLO, 1996, p. 43).

O quarto e último consenso é o mais importante para o presente trabalho. Na nossa perspectiva se constitui um dos grandes desafios para educação e para o próprio ensino de Sociologia neste início de século. Este consenso baseava-se no seguinte:

O conhecimento, a informação é uma visão mais ampla dos valores, são a base da cidadania em sociedades plurais, cambiantes e cada vez mais complexas, nas quais a hegemonia do Estado, dos partidos, ou de um setor social específico tende a ser substituída por uma pluralidade de instituições em equilíbrios instáveis, que envolvem permanentemente negociação dos conflitos para estabelecer consensos (MELLO, 1996, p. 43).

Um dos grandes desafios para sociedade e para educação neste início de século consiste na relação entre universal e o particular, entre global e local, geral e específico, dado o momento do crescimento das sociedades plurais<sup>31</sup>. Conforme aprendemos com Cardoso (1994) essa, relação consiste no entendimento de cidadania. É interessante observar que muitas das vezes que Mello (1996) fez referência à cidadania, a autora discutia o conflito entre valores universais e particulares, entendendo este conflito no espectro da cidadania. Essa constatação fica evidente quando a autora afirmava que,

---

<sup>31</sup> O termo sociedades plurais significa aqui a multiplicidade de centros de poder na sociedade com capacidade de colocar suas demandas politicamente. No sentido de aprofundar o tema o livro Poliarquia de Robert Dahl (1997) é importante. A importância dos movimentos sociais, e também do multiculturalismo, e os canais de participação da sociedade civil, seja ele deliberativo ou consultivo, já é uma condição das sociedades plurais.

Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (MELLO, 1996, p. 36)

A cidadania para autora comporta valores universais e particulares, porém, são os valores universais que eram importantes para constituir uma sociedade justa, igualitária, solidária e integrada. Segue nesta linha de raciocínio a competitividade enquanto valor universal. Posto isso, a “construção” através da educação de um cidadão competitivo seja a melhor forma de universalizar o conceito (ou definição) de competitividade, isto é, relacionar a noção de competição à de nova cidadania.

A competição se transforma num elemento importante da cidadania em vista da competição política; o que chama atenção é como coadunar competição, que etimologicamente preconiza rivalidade, superação do outro, com a noção de solidariedade e tolerância? Acreditamos que somente a competitividade sendo legitimada como um valor universalmente aceito seria capaz de ser um elemento da educação para o trabalho e para cidadania.

Não está no ensino de Sociologia em si a crença na capacidade da adaptação e ajuste social, mas na educação como um todo. Tal crença está relacionada à tendência da educação na construção de consensos sociais, isto é, na capacidade da educação, tanto na visão funcionalista e conflitualista, de ser um instrumento de estabilização social a partir da construção de valores universais.

Acreditamos que esteja nessa crença estabilizadora a relação entre educação e construção da cidadania. No final do século XX no Brasil este efeito estabilizador da educação foi afetado pela lógica do multiculturalismo, isto é, ocorreu no campo educacional uma mudança de paradigma. Estava sendo reforçada naquele período a visão de mundo na qual a cidadania, e também o papel da escola, era de inclusão de grupos excluídos socialmente a partir de valores plurais (e particulares).

A presente pesquisa observou na pesquisa de Mello (1996) e Petitat (1994) essa preocupação no campo educacional com o pluralismo social. Há uma crença que esse pluralismo possa levar a fragmentação social. É nesta perspectiva que se estabelece a crença no papel integrador da educação, a partir da importância da educação na construção de valores universais.

Existe aqui um fatalismo educacional que parece tornar a escola num instrumento de correção dos efeitos desintegradores das sociedades pluralistas. Eis aqui um dos grandes

desafios para o ensino de Sociologia: a relação entre o universal e o particular em sociedades cada vez mais pluralistas.

### **2.3- A noção de ensino no final do século XX**

Até o presente momento destacamos o contexto social, político, educacional e sociológico do final do século XX, no qual o ensino de Sociologia deu início a mais um processo histórico de sua institucionalização no Brasil. Identificamos que no referido contexto surgiram novos significados de cidadania, ocorreram transformações sociais, políticas e econômicas que trouxeram para o cenário nacional e internacional rupturas de paradigmas.

Tais rupturas resultaram no cenário nacional em transformações significativas na relação entre o público e privado que, por sua vez, fortaleceram a esfera pública não-estatal no Brasil; ocorreram também mudanças na educação. Entretanto, é importante que analisemos se naquele período do final do século XX ocorreram também transformações no significado de ensino.

Esta Seção é importante para entendermos alguns aspectos do ensino de Sociologia, possivelmente impresso no Artigo 36º da LDB, isto é, “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 14). A questão para esta Seção é: qual a noção de ensino era hegemônica durante a Reforma da Educação no final do século XX?

Por que no texto da Lei não está explicitado de forma clara ensinar Sociologia para dotar o educando de um olhar sociológico da realidade social? Por que preparar o educando para o exercício da cidadania especificamente? Acreditamos que esse Artigo respondia à nova noção de ensino.

O ensino não se restringe à sala de aula, à relação com o professor, ao aluno e à matéria escolar; o ensino também tem um elemento externo, ou seja, é abrangente (LIBÂNEO, 1994, p. 55). Outro aspecto importante na afirmação de Libâneo (1994) é quando o autor observou que em determinados momentos a educação pôde acentuar um dos componentes (o professor, o aluno ou a matéria). Isso nos permite questionar: qual o componente (ou componentes) estava sendo acentuado no final do século XX? Qual a noção de ensino naquele período?



### 2.3.1- As tendências pedagógicas e a noção de ensino

Destacaremos apenas as principais tendências pedagógicas que influenciaram a educação no Brasil. A primeira tendência foi a Escola Nova, também conhecida como Didática ativa (LIBÂNEO, 1994, p. 65), que influenciou a educação no Brasil a partir da década de 1920. O objetivo desta tendência consistia no seguinte: centrava-se nas necessidades dos educandos, o professor estimulava os interesses do educando, buscando os conhecimentos e experiências. Desenvolver a escrita, a expressão verbal, a criatividade era fundamental (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

A condição para se alcançar os objetivos consistia, segundo Libâneo, no seguinte: “O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador” (LIBÂNEO, 1994, p. 66). Embora o aluno fosse o centro da educação, o mais importante para Escola Nova eram os métodos, as técnicas.

A preocupação da Escola nova era desenvolver nos educandos o espírito científico, pois, “[...] a Didática não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem, uma vez que esta é uma experiência própria do aluno através da pesquisa, da investigação” (LIBÂNEO, 1994, p. 66). Desenvolver o espírito científico era fundamental para essa tendência, tanto que o ensino de Sociologia no período analisado pela Meucci (2000) trazia em si essa importância.

Na década de 1950 surgiu outra tendência pedagógica, a Didática da Escola Moderna, seu objetivo consistia em desenvolver a inteligência, formar o caráter e a personalidade do educando. Libâneo destacava que nessa tendência o papel do professor consistia em despertar nos educando o hábito de estudo; buscavam-se os valores lógicos e sociais que deveriam ser assimilados pelos educandos (LIBÂNEO, 1994, p. 69).

A centralidade da educação era a formação moral e psicológica do aluno, conforme mostrou Libâneo (LIBÂNEO, 1994, p. 67); não tem aqui nenhum aspecto de formação para uma ação transformadora na sociedade.

Na década de 1960 ganhou autonomia a Pedagogia Renovada, cujo objetivo era a de construir uma didática instrumental, isto é, o tecnicismo educacional (LIBÂNEO, 1994, p. 67). Esta orientação pedagógica foi imposta às escolas pelos organismos oficiais, pois se compatibilizava com as orientações políticas, econômicas e ideológicas do regime militar. A didática instrumental estava comprometida com a “[...] racionalização do ensino, no uso de meios e técnicas mais eficazes” (LIBÂNEO, 1994, p. 68).

Até aqui se observa que não há um comprometimento do ensino com a transformação social, com contextualização de problemas do cotidiano dos educando que visasse preparar o

educando para interferir na realidade social de forma transformadora. O que temos até aqui era uma educação para interação social; porém, a partir da década de 1980, duas novas tendências surgiram e a educação passou a ter como foco a inclusão social, aqui entendida enquanto participação social e política. É nesta conjuntura educacional que recomeçou a luta pela institucionalização do ensino de Sociologia, pois,

As tendências de cunho progressista interessadas em propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população foram adquirindo maior solidez e sistematizações por volta dos anos 80. São também denominadas *teorias críticas da educação* (LIBÂNEO, 1994, p. 68).

As duas tendências são: a Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. A primeira, segundo Libâneo, retomou as mesmas propostas baseadas na educação popular da década de 1960, pois visava a clientela adulta, a educação era de caráter extra-escolar e extra-oficial. Já na década de 1980 pretendia-se adaptar ao sistema escolar público formal (LIBÂNEO, 1994, p. 68).

A segunda tendência buscou inspiração no materialismo histórico dialético; esta tendência também estava interessada na construção de uma educação popular dentro do sistema escolar público, no qual buscava valorizar a escola pública e os professores (LIBÂNEO, 1994, p. 68). Libâneo destacou que as duas tendências apresentavam propostas de uma educação crítica cujo objetivo consistia na transformação da sociedade capitalista, isto é, na superação das desigualdades sociais (LIBÂNEO, 1994, p. 69).

A proposta da Pedagogia Libertadora centrava-se na discussão de temas sociais e políticos. O ensino aqui era centrado na análise dos problemas da realidade social, política e econômica. A preocupação não era com o ensino sistematizado em disciplinas escolares, o foco eram os temas sociais e a preparação dos indivíduos para transformação social (LIBÂNEO, 1994, p. 69). Segundo Libâneo, a Pedagogia Libertadora obtinha resultados positivos em diversos setores dos movimentos sociais (sindicatos, associações de bairros, comunidades religiosas). Eis aqui uma proposta que enfraquecia a noção de disciplina e fortalecia os temas sociais.

O êxito dessa tendência com adultos não se verificou nas escolas (LIBÂNEO, 1994, p. 69), pois, destacou Libâneo que essa tendência não conseguiu formular uma proposta viável para educação escolar no ensino fundamental, pois teria que considerar as características do desenvolvimento mental dos jovens e crianças (LIBÂNEO, 1994, p. 68)

Em contrapartida, a tendência Crítico-Social dos Conteúdos entendia que a idéia de conhecimento especializado era fundamental para construção do conhecimento, e que apenas

a discussão de temas não seria suficiente para formação do educando, pois, o mais importante para esta tendência era que: “[...] os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos” (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

A luta pela institucionalização do ensino de Sociologia na década de 1980 se inseriu num momento quando diversos paradigmas estavam sendo questionados: o de cidadania, a dicotomia público-privado, a educação para interação social (adaptação social), conseqüentemente surgiu na década de 1980 uma nova noção de ensino. Argumentamos nesse sentido, nos baseando em Libâneo (1994), quando afirmou que a Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos trazia uma síntese superadora, pois,

Postula para o ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhe possibilitam a auto-atividade e a busca independente e criativa das noções (LIBÂNEO, 1994, p. 70)

A síntese superadora que destacou Libâneo era em relação à Escola Nova e à Pedagogia Tradicional<sup>32</sup>, pois a Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos apresentava esse apelo para os interesses sociais e transformação social sem abrir mão da organização de disciplinas escolares. A prática das duas primeiras tendências (Escola Nova e Pedagogia Tradicional) levou ao que aqui chamamos de educação para interação social; já a superação consistia numa educação para inclusão social, inclusão aqui entendida enquanto construção (e transformação) da sociedade; o que estava em sintonia com a mudança de paradigma do significado de cidadania no final do século XX aqui no Brasil.

Embora o que estava colocado para Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos era a luta de classe, o final do século XX foi marcado pelo fortalecimento da esfera pública pluralista no Brasil, por sua vez, o enfraquecimento da visão polarizada entre mundo comunista e capitalista; isto é, as condições sociais e políticas para o fortalecimento de diversas visões de mundo e cultura. Questionava-se na sociedade brasileira os antigos padrões referenciais de orientação sexual, o padrão de família, tudo isso convergindo no final do século XX.

Resumidamente, a diferença entre as duas tendências que se fortaleceram no final do século XX era que a Pedagogia Libertadora não considerava a didática e a Pedagogia Crítica-

---

<sup>32</sup> Não especifiquei essa tendência porque o próprio Libâneo apenas faz uma breve referência, mas em suma, significa a memorização dos conteúdos e técnicas de assimilação. (LIBÂNEO, 1994, p. 64)

Social dos Conteúdos considerava esta importante. É aqui que observamos uma mudança no significado de ensino.

Enquanto uma pensava em temas, a outra além do temas achava importante uma disciplina sistematizada baseada em áreas do conhecimento; isto é, o ensino passava a ter uma preocupação maior com as questões sociais e a disciplina com a ciência de referência, sem perder os referenciais da educação. Isso não significa que o ensino não se relacionava com a disciplina, pois existia uma relação de complementaridade. O ensino, diferente dos contextos anteriores à década de 1980, preocupava-se com a transformação social, mediante a inclusão de novos setores da sociedade.

Apresentamos nesta Seção o histórico da pedagogia para mostrar como o ensino no Brasil perdeu a exclusividade na construção do “espírito” científico, da moral, da adaptação do indivíduo, entendido enquanto ação educativa para a transmissão de conhecimento, para uma educação engajada e comprometida com a transformação social. O contexto social e político da década de 1980 foram favoráveis para essa mudança de paradigma na noção de ensino.

### **2.3.2- Educação, disciplina e ensino**

Para compreendermos a tensão e conflito na relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania temos que entender a diferença entre educação, disciplina e ensino, considerando também a relação entre os mesmos. Assim, o que é educação? A educação é um fenômeno social de característica universal, pois, “Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 17). A educação é uma prática necessariamente humana inerente a todas as sociedades (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

O objetivo da educação consiste em auxiliar o desenvolvimento de capacidades no sentido de “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 17). Libâneo estava sob a influência da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

A educação é um fenômeno no qual os indivíduos assimilam, recriam, influenciam. Conforme destacava Libâneo, “Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modo de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações” (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

A educação é um fenômeno que não se restringe à escola, esta é apenas integrante de um processo educativo mais amplo que prepara os indivíduos para participarem da vida social (LIBÂNEO, 1994, p. 16), serve de exemplo a política, o trabalho, a família, os grupos sociais etc. A educação apresenta diversas modalidades: sentido amplo, sentido restrito, educação não-intencional, educação intencional, educação formal, educação informal, educação escolar e extra-escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 17). A modalidade que aqui nos interessa é a escolar, formal, em sentido restrito e que apresenta intencionalidade.

Sendo um fenômeno social, a educação é socialmente determinada, isto é,

[...] a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdos do ensino [...] estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. Com efeito, a prática educativa que corre em várias instâncias da sociedade – assim como os acontecimentos da vida cotidiana, os fatos políticos e econômicos etc. – é determinado por valores, normas e particularidades da estrutura social a que está subordinada (LIBÂNEO, 1994, p. 18).

O que temos que responder é: o que é disciplina? No âmbito da educação, a disciplina é entendida enquanto “[...] um conhecimento organizado e ordenado didaticamente, classificado por graus de dificuldades e dirigidos a públicos com idades e capacidades cognitivas diferenciadas (MENEZES; SANTOS, 2002). A disciplina encontra assim,

[...] ligada a uma divisão de um domínio específico do conhecimento, possuindo um objeto próprio e conhecimentos e saberes relativos a este objeto. No entanto, o saber escolar e, por consequência, as disciplinas escolares não se constituem de uma transposição direta do saber científico para as matérias escolares. As disciplinas seriam sim um conjunto específico de conhecimento, mas que teriam, no âmbito escolar, características próprias sob o plano do ensino, da formulação, dos métodos e das matérias (MENEZES; SANTOS, 2002).

No âmbito da educação escolar, considerando a distinção entre educação e disciplina, é importante destacar outra distinção, a saber: a metodologia geral e a metodologia específica. Segundo Libâneo,

A metodologia pode ser *geral* (por ex., métodos tradicionais, métodos ativos, método da descoberta, método de solução de problemas etc.) ou *específica*, seja a que se refere aos procedimentos de ensino e estudo das disciplinas do currículo (alfabetização, Matemática, História etc.) [...] (LIBÂNEO, 1994, p. 53)

A metodologia sofre ação da distinção entre educação (geral) e disciplina (específica); pensando nessa distinção, afirma Libâneo que, “[...] há uma relação aos métodos próprios da ciência que dá suporte à matéria de ensino e os métodos de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 53). Acredito que o Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III faz referência à disciplina de Sociologia: conceitos, temas e teorias.

Poucos momentos nas pesquisas, artigos, dissertações e documentos aqui analisados que a palavra Sociologia na escola média não está precedida do termo ensino. Assim, é importante que entendamos o que é ensino.

Argumentamos que antes da década de 1980 se falássemos em ensino de uma determinada área do conhecimento, estava subentendido a existência de uma disciplina. A partir daquela década, mediante as duas novas tendências, a noção de ensino estabeleceu fortes relações com a intervenção na realidade social, se aproximando mais da noção de educação. Evidenciamos esta mudança quando Libâneo afirma que, “Cumpre acentuar, entretanto, que o ensino é o principal meio e fator da educação [...] Neste sentido, quando mencionamos o termo educação escolar, referimo-nos a ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 23).

Na década de 1980 acreditamos que a noção de ensino não preconizava a existência de uma disciplina, como afirmamos antes, mas encontrava-se centrada na formação humana para intervenção na realidade social que traz em si a relação entre ensino, problemas sociais, contextualização e transformação social, diferente do período anterior àquela década, tanto que Libâneo afirma que, “Para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 15).

Neste sentido, afirmou Libâneo que,

[...] a instrução, mediante o ensino, tem resultados formativos quando converge para o objetivo educativo, isto é, quando os conhecimentos, habilidades, capacidade propiciados pelo ensino se tornam princípios reguladores da ação humana, em convicções e atitudes reais frente à realidade (LIBÂNEO, 1994, p. 23)

A reforma da educação foi afetada por essa nova noção de ensino, tanto que surge a noção de interdisciplinaridade, transversalidade que são formas de atenuar os efeitos da compartimentalização das disciplinas e até a negação da idéia de disciplina. Posto isso, argumentamos que a tensão e conflitos na relação entre conhecimentos de Sociologia e exercício da cidadania encontram-se, também, na diferença entre ensino de Sociologia e (intervenção na realidade social), e disciplina de Sociologia (metodologias, teorias, conceitos), o qual seria o espaço do olhar sociológico sobre a realidade social.

Posto isso, o conflito entre os que acreditam na capacidade do ensino de Sociologia para transformação da realidade social (não-especialistas) e aqueles que defendem o ensino de Sociologia para dotar o educando de uma olhar sociológico da realidade social (especialistas) (Bispo dos Santos, 2000) não estão falando a mesma coisa. Os primeiros estabelecem relação

entre conhecimentos sociológicos e objetivos do ensino; os segundos estão fazendo referência à construção de uma disciplina específica, a de Sociologia.

Posto isso, é necessário questionar, quando se analisa a relação conhecimentos sociológicos e exercício da cidadania, se estão analisando a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania ou se a disciplina de Sociologia e exercício da cidadania. Na primeira estaríamos falando de problemas sociais, na segunda de problemas sociológicos. Enquanto no primeiro caso a cidadania é um objetivo a ser alcançado, no segundo ela no máximo poderá ser um tema.

A luta no final do século XX e início do século XXI pela institucionalização da disciplina de Sociologia no ensino médio ocorreu em um contexto no qual discursivamente a disciplina estava enfraquecendo sua relação com o ensino, quando este se aproximava da noção de educação. Entretanto, diante esta realidade, como a disciplina de Sociologia conseguiu se institucionalizar a partir do Parecer 38/2006 do CNE? Acredito que essa possibilidade surgiu devido a dois aspectos: a cultura escolar brasileira que opta pela disciplina e a própria luta pela institucionalização, não do ensino de Sociologia, mas sim pela luta político-jurídica em torno da obrigatoriedade disciplina de Sociologia.

### **2.3.3- A noção brasileira predominante de ensino no final do século XX**

Acreditamos que a nova noção de ensino é a principal fonte geradora da tensão e conflito entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania. Argumentamos que houve uma aproximação entre objetivos específicos das disciplinas e objetivos gerais da educação. Nas palavras de Amaury Moraes, “Fala-se na mudança da concepção de ensino, centrado agora no aluno no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para que ele se torne ‘protagonista social solidário e responsável’ diante do mundo [...]” (MORAES, 2004, p. 98).

A nova noção de ensino está comprometida com as transformações sociais.

A partir da obra de Libâneo (1994) podemos concluir que antes da década de 1980 no Brasil houve um predomínio de uma educação que não pretendia transformações sociais; assim, o que estava colocado naquele período era a noção de educação cujo objetivo era adaptar o educando à sociedade, como vimos na pesquisa de Meucci (2000) e Bispo dos Santos (2002). Posto isso, definimos que a educação teve até à década de 1980 uma proposta de interação social, e a partir da década de 1980 esse paradigma é rompido e toma força uma noção de ensino para inclusão social. Assim, destacou Libâneo, as tendências pedagógicas no Brasil estão divididas entre as de cunho liberal e as progressista (LIBÂNEO, 1994, p. 64). A

proposta aqui consiste em buscar nos objetivos educativos a noção de ensino a partir da década de 1980.

Libâneo destacou a existência de dois objetivos educativos: objetivos gerais e específicos (LIBÂNEO, 1994, p. 121). Os objetivos gerais estão colocados no sistema escolar oficial que se refere aos objetivos estabelecidos, aos valores e ideal da educação, na organização curricular, isto é, na vinculação entre diretrizes nacionais, estaduais e municipais (LIBÂNEO, 1994, p. 123).

Segundo Libâneo, a importância de se conhecer essas diretrizes consiste no seguinte: “[...] precisamos saber que concepções de homem e sociedade caracterizam os documentos oficiais, uma vez que expressam os interesses dominantes dos que controlam os órgãos públicos” (LIBÂNEO, 1994, p. 123). Já os objetivos específicos expressam particularidades. Para o autor, essas particularidades se expressavam na expectativa do professor em relação ao processo de ensino, isto é, o que o professor deseja dos alunos; é o rumo que se imprime ao trabalho escolar mediado por um programa de formação (LIBÂNEO, 1994, p. 126).

A nova noção de ensino pode ser percebida quando estabelece relação com os objetivos gerais da educação; mais especificamente no primeiro objetivo geral; isto fica claro quando Libâneo afirmou que, “A educação escolar pode contribuir para ampliação da compreensão da realidade, na medida que os conhecimentos adquiridos instrumentalizem culturalmente os alunos a se perceberem como sujeitos ativos nas lutas sociais presentes” (LIBÂNEO, 1994, p. 124).

Se desconsiderarmos na citação acima o trecho que faz referência aos alunos no sentido de se perceberem como sujeitos ativos nas lutas sociais, que é uma referência à idéia de transformação social, o objetivo geral da educação poderia servir para as tendências pedagógicas que influenciaram a educação antes da década de 1980. A nova noção de ensino traz o elemento da participação para transformação social.

O primeiro objetivo consiste na construção de uma sociedade democrática, na qual, garanta as condições de todos participarem das conquistas sociais, materiais, políticas, isto é, a participação ativa de todos os indivíduos na condução da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 124). O segundo objetivo geral apresenta alguns elementos importantes, pois,

[...] consiste em garantir a todas as crianças, sem nenhuma discriminação de classe social, cor, religião ou sexo, uma sólida preparação cultural e científica, através do ensino das matérias. Todas as crianças têm o direito ao desenvolvimento de suas capacidades físicas e mentais como condição necessária ao exercício da cidadania e ao trabalho. Esse objetivo implica que as escolas não só se empenhe em receber



todas as crianças que as procurem como também assegurem a continuidade dos estudos (LIBÂNEO, 1994, p. 124).

Aqui há outros elementos que compõem a nova noção de ensino, pois tanto a escola quanto a continuidade nos estudos não é apenas para os *brasileiros médios* (Meucci, 2000), mas para todos. Existem aqui dois elementos: o da inclusão e da igualdade material, isto é, a participação social e política não são somente para alguns.

O terceiro objetivo geral foca mais no indivíduo do que na sociedade. Este objetivo consiste em desenvolver nas crianças as habilidades e as potencialidades, pois, “A maioria das crianças é capaz de aprender e desenvolver suas capacidades mentais” (LIBÂNEO, 1994, p. 124). A preocupação deste objetivo é com o desenvolvimento de metodologias que possibilitem desenvolver em todos os educandos características sócio-culturais para o aproveitamento escolar, pois,

[...] na prática, os professores prestam atenção somente nos alunos cujas potencialidades se manifestam e não se preocupam em estimular potencialidade daqueles que não se manifestam ou não conseguem envolver-se ativamente nas tarefas (LIBÂNEO, 1994, p. 124).

Está também presente neste objetivo o elemento da inclusão e o reconhecimento das diferenças entre educandos, que na perspectiva de Libâneo (1994) tem sua principal fonte nas desigualdades sócio-econômicas. O quarto objetivo geral consiste no desenvolvimento da crítica e da criatividade. (LIBÂNEO, 1994, p. 124). Sempre que se referem à construção da crítica algumas questões estão presentes: qual o objetivo da *crítica*, isto é, crítico frente ao *que*? Crítico em relação ao *que*? E como conseguir desenvolver essa habilidade?

Para Libâneo, a crítica se dava pela capacidade dos alunos frente às contradições e conflitos existentes na realidade social (LIBÂNEO, 1994, p. 125). Desenvolve-se essa capacidade crítica através dos conteúdos a partir do desenvolvimento de métodos de investigação e de reflexão (LIBÂNEO, 1994, p. 121). Esse idealismo de Libâneo buscava criar no educando uma atitude crítica, isto é: “[...] a habilidade de submeter os fatos, as coisas, os objetos de estudos a uma investigação minuciosa e reflexiva, associando a eles os fatos sociais que dizem respeito à vida cotidiana, aos problemas do trabalho, da cidade, da região” (LIBÂNEO, 1994, p. 125).

Está presente neste quarto objetivo a contextualização, dar sentido prático ao conhecimento. O ensino não se limita, como nas tendências pedagógicas antes da década de 1980, a transmissão e memorização de conteúdos (LIBÂNEO, 1994, p. 124); parece que aqui se encontra um dos grandes obstáculos à crítica: a falta de um sentido prático do ensino.

No quinto objetivo Libâneo parece, numa leitura rápida, se aproximar do funcionalismo, isto é, da busca de uma sociedade harmoniosa, pois,

[...] visa atender a função educativa do ensino, ou seja, a formação de convicções para vida coletiva [...] deve estar voltado para formação de qualidades humanas, modos de agir em relação ao trabalho, ao estudo, à natureza, em concordância com princípios éticos. Implica ajudar os alunos a desenvolver qualidades de caráter como a honradez, a dignidade, o respeito aos outros, a lealdade, a disciplina, a verdade, a urbanidade e a cortesia. Implica em desenvolver a consciência de coletividade e o sentimento de solidariedade humana, ou seja, de que ser membro da sociedade significa participar e agir em função do bem-estar coletivo [...] (LIBÂNEO, 1994, p. 125)

A preocupação aqui foi com o individualismo e com o egoísmo (LIBÂNEO, 1994, p. 125) que impossibilitam uma ação coletiva, isto é, ser solidário com o Outro no sentido de reconhecer a legitimidade do Outro, e a não tolerância com o Outro. Essa preocupação com o egoísmo e o individualismo, que parece ter relação com a idéia de competitividade, pode se atribuir ao pensamento do autor quando ele afirmava que,

Ainda em relação ao atendimento da função educativa do ensino devemos mencionar a educação física [...] A educação física e os esportes ocupam um lugar importante no desenvolvimento integral da personalidade, não apenas por contribuir para o fortalecimento da saúde, mas também por proporcionar oportunidade de [...] competição construtiva, formação do caráter e desenvolvimento do sentimento de coletividade (LIBÂNEO, 1994, p. 125).

A nova noção de ensino não comportava a interação aos princípios universais da sociedade, mas uma ação coletiva no qual o Outro é reconhecido, mesmo num ambiente de competitividade devido às diversas visões de mundo dado a possibilidade de inclusão de outros atores na cena social e política. Embora o autor não fosse claro ao que ele considerou *competição construtiva*, há elementos em seu discurso que possibilita acreditarmos que seja esse reconhecimento do Outro.

O sexto e último objetivo geral consiste numa gestão democrática da escola. Neste objetivo a escola se relaciona as outras instituições e organizações que também educam: a família, os movimentos sociais, sindicatos, associações de bairros etc. (LIBÂNEO, 1994, p. 126). Este objetivo é importante para que o discurso da inclusão, do reconhecimento do Outro, da participação não fique apenas no discurso da escola, mas seja vivenciado.

Os seis objetivos da educação, os quais se confundem com o objetivo do ensino, consiste na construção da cidadania, isto é, na construção da cidadania no paradigma da inclusão. Cabe reiterar a diferença entre os significados de interação e inclusão. O primeiro consiste em adaptar o educando à sociedade a partir de valores universais. O segundo consiste

em incluir os educandos na prática social e política de forma ativa, a partir de valores particulares.

É importante observar que esses objetivos gerais não são específicos para o ensino de Sociologia, nem para o ensino de Matemática, de Química, de Física, de Biologia e outros, porém, eles se confundem com o objeto da Sociologia (ou Ciências Sociais). Acreditamos que este seja um dos grandes obstáculos para se ter a clareza entre o objetivo geral da educação e o objetivo específico do ensino de Sociologia.

As tensões e conflitos, em torno da relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, ocorrem, também, porque este ensino não suplantou a diferença entre objetivos gerais e objetivos específicos. A cidadania é um objetivo geral da educação, os objetivos específicos consistem em como cada matéria pode auxiliar no objetivo geral e não uma relação direta entre matéria, no caso a disciplina de Sociologia, e objetivos gerais da educação: a cidadania.

Libâneo, pensando nessa relação entre objetivos gerais e específicos, afirmou que, “O professor deve vincular os objetivos específicos aos gerais, sem perder de vista a situação concreta (da escola, da matéria, dos alunos) em que serão aplicados” (LIBÂNEO, 1994, p. 126). A relação entre objetivos gerais e específicos é relativa; porém, a cidadania (objetivo geral da educação) enquanto tema é objeto de pesquisa da Sociologia, diferente das matérias de Química, Física, Matemática, Biologia e outras (que não pertençam à área de Humanas).

Os conhecimentos de Sociologia, mesmo em momentos anteriores à década de 1980, em especial na primeira metade do século XX, apresentaram relação direta entre objetivo específico da disciplina e objetivo geral da educação devido à natureza de seu objeto, as relações sociais. Tanto que nas dissertações, o histórico do ensino de Sociologia, além do cientificismo, aponta que naquele período o ensino de Sociologia foi entendido como uma possibilidade para “salvar a nação”, em especial na construção de uma identidade nacional (MEUCCI, 2000; BISPO DOS SANTOS, 2002).

A relação estreita entre o objetivo específico do ensino de Sociologia e o objetivo geral da educação tornou-se mais estreita no final do século XX. A evidência desse estreitamento pode ser observada quando Amaury Moraes afirma que,

Isso é sintomático e quem conhece essa ‘novidade’ chamada temas transversais – na verdade requeitando a interdisciplinaridade, que também requeitava palavras geradoras, etc. -, também já encontrava problemas para que professores de disciplinas as mais diversas e sem formação específica debatesse temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, entre outros. [...] Aqui retomamos dois temas transversais – ética e pluralidade social – e mais uma vez

vemos que a ausência de professores de Filosofia e Sociologia tornará esses debates consagrados de ‘achismos’ e aventuras [...] (MORAES, 2004, p. 98).

Os temas sociais deveriam estar presentes em todas as disciplinas; assim, os conhecimentos sociológicos, o qual coaduna objetivos específicos com os gerais, pôde ser entendido como um tema transversal; porém, não houve preocupação com a diferença entre problema social e problema sociológico. As outras disciplinas podem abordar um tema social, mas não podem transformar um tema social num tema sociológico. Posto isso, podemos questionar: o que exatamente queria o Artigo 36º da LDB, conhecimentos sociais ou sociológicos?

Torna-se difícil observar esse movimento pendular<sup>33</sup>, que antes havia um estreitamento na relação ensino e disciplina, em direção ao estreitamento entre ensino e objetivos gerais da educação (intervenção na realidade social) na perspectiva do ensino de Sociologia; pois os objetivos específicos do ensino de Sociologia historicamente estiveram próximo dos objetivos gerais da educação. Entretanto, é mais fácil perceber esse movimento em outras disciplinas, por exemplo, na Biologia.

Nas OCN referentes às Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, sob o título *Olhando o presente*, o documento pensando sobre os novos desafios da Biologia no ensino médio, afirma o seguinte:

Outro desafio seria a formação do indivíduo com um sólido conhecimento de Biologia e com raciocínio crítico. Cotidianamente, a população, embora sujeita a toda sorte de propagandas e campanhas, e mesmo diante da variedade de informações e posicionamentos, sente-se pouco confiante para opinar sobre temas polêmicos e que podem interferir diretamente em suas condições de vida, como o uso de transgênicos, a clonagem, a reprodução assistida, entre outros assuntos (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 17).

Analisando os PCNEM, o documento acima referido, observa-se, o que estamos aqui defendendo como nova noção de ensino, que “Apresenta, também, os objetivos específicos de cada área do conhecimento reunidos em torno de competências gerais” (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 16).

Os especialistas (em Ciências Sociais), detentores dos conhecimentos dos objetivos específicos da disciplina de Sociologia, preocuparam-se em construir o olhar sociológico (objetivo específico) e, por sua vez, os professores não-especialistas, sem as mesmas

---

<sup>33</sup> Pendular porque acredito que não é um movimento “evolutivo”, pois pode num tempo futuro retornar ao que era entendido antes da década de 1980,

condições dos especialistas, estabeleceram relação entre ensino de Sociologia e objetivos gerais da educação.

Parece razoável afirmar que os especialistas fizeram uma leitura equivocada do Artigo 36º da LDB. Em especial quando afirmaram que esta Lei estabeleceu unicamente relação direta entre objetivos gerais da educação com os objetivos específicos dos conhecimentos de Sociologia no ensino médio, que levou à idéia de uma disciplina instrumentalizada. Este equívoco foi possível principalmente porque os interesses gerais da educação se coadunam com o objeto da ciência sociológica.

## CAPÍTULO 3

### OS DOCUMENTOS OFICIAIS FEDERAIS

#### 3.1- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996

Na década de 1980 deu-se início a mais uma reforma educacional no Brasil, num período conturbado de nossa história. Segundo Bispo dos Santos, “No final da década de 70, o regime militar estava em plena crise de legitimidade causada em parte pelos anseios de democratização e em parte pelo fracasso do modelo econômico e das políticas sociais” (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 50).

Em 1982 o governo encaminhou para o Congresso a proposta de mudança na educação a qual visava o fim, de forma obrigatória, do ensino profissionalizante no então 2º grau. (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 50). A reforma educacional na década de 1980 correspondia às transformações políticas, sociais, econômicas e culturais daquele período (MOTA, 2003, p. 31). Em outras palavras, Mota nesse sentido afirmou que “[...] o discurso da reforma emerge, tendo em vista que a educação não é uma prática social autônoma em relação ao meio que a circunda” (MOTA, 2003, p. 31).

A década de 1980 foi um período de grandes transformações políticas, sociais, econômicas e culturais. Na década de 1970 o Mundo passou por duas crises do petróleo, 1973 e 1979. O modelo de Estado de bem-estar social entrou em crise. O Brasil estava num processo de redemocratização. Ainda nesse contexto, emergiu no Brasil os movimentos sociais apresentando demandas sociais, culturais e políticas.

É importante, para efeito deste trabalho, apontar alguns processos nesse período que estavam convergindo: a reforma educacional, a luta pelo ensino de Sociologia, os movimentos sociais (demandas culturais, sociais, políticas, econômicas, por direitos) entendidos como luta pela cidadania, o processo de redemocratização no Brasil, transformações econômicas e a importância do cientista social enquanto profissional capaz de explicar aquela realidade, pois,

Desde o início do período de redemocratização, crescia o interesse pela Sociologia em vários setores da sociedade. [...] os profissionais dessa área começam aparecer cada vez mais na televisão e na grande imprensa, como também, participam de várias associações como partidos políticos e sindicatos. A participação de antropólogos, cientistas políticos e sociólogos nesses espaços e na mídia visava atender demandas de um público interessado em compreender temas como, os movimentos sociais, as instituições políticas, a questão agrária, os movimentos culturais e a questão feminina (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 53).

A amplitude de transformações permitiu diversas possibilidades de análises possíveis. Bispo dos Santos (2002), por exemplo, optou pelo viés econômico, destacando na reforma educacional a inserção do Brasil nas transformações do processo produtivo num mundo globalizado.

Assim, a pesquisa de Bispo dos Santos (2002) analisou o contexto sócio-histórico em que se destacou a revolução tecnológica, cujo foco foi o mundo do trabalho. A proposta do presente trabalho apresenta uma perspectiva analítica diferente, porém não excludente, em relação à pesquisa de Bispo dos Santos (2002).

No TÍTULO II, Art. 2º da LDB. “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, além do preparo para o mundo do trabalho, a LDB se compromete com “o preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, p. 1). Assim, a perspectiva deste trabalho consiste em analisar o texto da LDB a partir da noção de cidadania, cujo foco é o viés político.

Que a LDB, dentro de um contexto maior de reforma da educação, é um documento que predominantemente reflete o campo político parece não haver dúvida. A educação é alvo de reformas que se insere a resolver problemas sociais, em especial em mudanças de regimes políticos (MEUCCI, 2000; BISPO DOS SANTOS, 2002; SARANDY, 2004).

Como mostra o Primeiro Capítulo, o termo cidadania passava pelo processo de rotinização no contexto sócio-histórico no qual a reforma educacional estava sendo debatida. O conjunto das pesquisas de Cardoso (1994) e Dagnino (1994) nos mostra que a cidadania, naquele período, começava a ser entendida sociologicamente, enquanto acentuava-se a polarização na relação entre o *universal* e o *particular*, e que não se pode pensar no particular abrindo mão do universal, e vice versa.

O olhar deste Capítulo considera o texto da LDB inserido tanto num contexto imediato (presente), quanto num processo sócio-histórico (passado), como também um projeto de construção de uma sociedade (futuro). A questão analítica consiste em observar se a LDB contempla, e como contempla, dois aspectos: os sentidos do ensino de Sociologia e os significados de cidadania.

Parafrazeando Amaury Moraes quando o autor diz: “Que ingrata tarefa essa de interpretar e explicitar o que o legislador quis quando elaborou a lei [...]” (MORAES, 2004, p. 95), questionamos qual o “espírito” da Reforma Educacional? Qual o “espírito” do Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III da LDB?

Seria um equívoco buscar o sentido do ensino de Sociologia exclusivamente no texto da LDB sem considerar o pensamento do período, e ao mesmo tempo o conflito que a reforma educacional da década de 1980 estava inserida, a saber: a cidadania baseada em princípios universais e particulares. Isso mostra que o campo político do final do século XX estava nessa heterogeneidade dialógica entre cidadania universal e particular. A questão é analisar se o sentido do ensino de Sociologia no final do século XX estava realmente trocando de paradigma. É considerando o contexto social e político daquele período que acreditamos poder encontrar o “espírito” da Lei.

### **3.1.1- As relações de forças na construção das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**

A proposta aqui é analisar os principais atores envolvidos durante a elaboração da LDB e suas propostas. A LDB estava sendo elaborada, debatida e implementada num contexto de tentativas de transformações políticas, sociais e econômicas no cenário político brasileiro. Mas do que isso, o discurso do governo FHC propagava a intenção de fazer uma Reforma do Estado. Esta Reforma tinha um alvo: dar fim ao que FHC chamou de *Era Vargas*. Isto é, ao legado varguista do Estado intervencionista (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 78).

Levar a cabo a *Era Vargas* significava na verdade desmontar o Estado intervencionista criado por Vargas. A proposta de Reforma do Estado alicerçava-se no seguinte argumento: “As velhas formas de intervenção direta, pela produção de bens e serviços para o mercado, típicas do Welfare State, encontram-se definitivamente superadas, assim como a forma burocrática clássica weberiana de administração [...]” (BENTO, 2003, p. 82).

É importante compreender como a Reforma do Estado durante o governo FHC afetou a Reforma do ensino, em especial as relações de forças na elaboração da LDB. Em momentos anteriores apontamos, para efeito desta pesquisa, as diferenças entre instância política, instância cidadã e sociedade civil; é a partir dessas diferenças que analisaremos a relação entre Reforma do Estado e elaboração da LDB naquele contexto.

Acreditamos que o governo FHC, mediante a Reforma do Estado na década de 1990, diminuiu o papel do Estado na economia, ampliou o espaço da sociedade civil, especificamente no que tange o mercado, reduziu a esfera pública e fortaleceu, sobretudo, o Poder Executivo federal. Neste contexto que a LDB foi elaborada e implementada.

Vimos, anteriormente, que a instância política não é um espaço de liberdade, igualdade e sim espaço de enorme hierarquização (burocracia), espaço de poder, autoridade, dominação.



Espaço a partir do qual se exerce de forma legítima o uso da força física; é um espaço de decisão.

A instância cidadã se confunde com a esfera pública, pois é um espaço construído no qual os interesses políticos e coletivos da sociedade se fazem presentes enquanto opinião política, e não de qualquer opinião. Neste espaço a instância política busca legitimação. Já a sociedade civil é o espaço dos interesses particulares, é um espaço que comporta diversidades de opiniões fora do espectro da opinião cidadã. Segundo Bento, a esfera pública se alicerça num dos fundamentos da cidadania moderna: a livre manifestação do pensamento (BENTO, 2003, p. 161)

No final do século XX o Brasil, mais especificamente na década de 1990, apresentava condições sociais e políticas para representação plural no Parlamento brasileiro. Bento nos esclareceu os efeitos sociais e políticos resultantes da ampliação da esfera pública e dos direitos políticos formais (eleições, voto etc.):

A ampliação dos direitos políticos dissolveu e fragmentou a esfera pública numa pluralidade de interesses heterogêneos e mesmo contrapostos [...] Com efeito, a antiga unidade e coerência da esfera pública, que expressava a “vontade geral” da nação já não pode ser mais garantida. A esfera pública encontra-se aberta à afluência dos interesses mais irreconciliáveis [...] Por meio dessa ampliação do público operou-se o deslocamento do eixo político para as camadas populares, as quais passaram a constituir a esmagadora maioria do eleitorado [...] A heterogeneidade dos grupos de interesses que constitui a sociedade levou o pluralismo para dentro do legislativo (BENTO, 2003, p. 167)

Foi nessas condições sociais e políticas que FHC chegou à Presidência da República em 1995. Diante de irreconciliáveis interesses surgiu a questão: qual Reforma do Estado? Qual Reforma da Educação? A ampliação da esfera pública e dos direitos formais políticos, em especial o voto para presidente da república, em vista do fracasso do governo Collor de Mello, pode ter sugerido uma questão histórica na política brasileira: o brasileiro sabe exercer a sua cidadania? Estariam os brasileiros aptos a exercer uma *cidadania para o Estado*? A prática política do governo FHC nos parece que não acreditava nessa condição de cidadão dos brasileiros.

A Reforma do Estado do governo FHC objetivava destruir um determinado modelo de Estado e construir outro. Neste sentido, Bento chamou atenção para as práticas neoliberais que a partir da década de 1990, mediante aprofundamento da crise econômica, buscava no cenário internacional desmantelar o *Welfare State*, num movimento que pretendia desconstruir e reconstruir a esfera pública (BENTO, 2003, p. 236).

A proposta de Reforma não se limitava ao Estado, mas também abrange a reconstrução da esfera pública. A partir do governo FHC, na esfera pública passou assumir papel importante as Organizações Não Governamentais – ONG, isso sugere que,

Nos anos 90, importa menos a presença de movimentos sociais como estruturas específicas, e importam mais as novas instituições, os novos quadros de pessoal, a nova mentalidade sobre a coisa pública; em suma, importa mais a nova cultura política gerada (GOHN, 2000, p. 51).

As ONGs pertencem ao que foi denominado de terceiro setor, isto é, um setor que se diferencia da lógica e dos valores do primeiro setor, ou seja, do Estado, e do segundo setor, do mercado. Neste particular, Bento afirmou que nos países periféricos o terceiro setor depende da iniciativa financeira e da organização de agências internacionais de países desenvolvidos e/ou, também, de organizações não governamentais de países desenvolvidos e do próprio Estado (BENTO, 2003, p. 239).

Para Bento, essa forma de organização, estímulo e financiamento resultaram no seguinte: “[...] decorre que tais organizações do terceiro setor prestam contas e são responsabilizados não perante a esfera pública onde atuam, e sim perante os financiadores, os quais muitas vezes são organizações não-governamentais, Estados e até mesmo empresas privadas” (BENTO, 2003, p. 239). Essa nova mentalidade afeta sobremaneira a lógica do terceiro setor que pende entre substituir as funções sociais do Estado e a lógica da eficiência e competitividade do mercado, pois, as ONGs competem pelos recursos públicos e privados.

Assim, a nova mentalidade de esfera pública ressurgiu no governo FHC na idéia de prestação de serviços com eficiência (BENTO, 2003, p. 237). Mas o que significou essa nova mentalidade na esfera pública? É aqui que ocorreu o inverso da proposta de esfera pública anterior; pois, segundo Bento, a contribuição das organizações não-governamentais é de fortalecer a esfera pública, isto, promovendo a participação e a auto-organização em busca do aprendizado da cidadania.

Entretanto, o que se verificou no governo FHC foi o que Bento considerou como sendo inversão de paradigma: o Estado que deveria prestar serviços e contas à esfera pública, passar a fiscalizar os serviços prestados pela esfera pública e, assim, fiscalizar esta esfera, não estimulando o sentido de comunidade e de identidades sociais (BENTO, 2003, p. 241).

O governo FHC pautou-se, no tocante à esfera pública, pela inversão do que se entendia de esfera pública: esfera de opinião política, de legitimação da política, de opinião pública, do desejável para uma esfera de prestação de conta, de prestação de serviços públicos, numa esfera não mais do desejável, mas do possível. É a esfera pública que passou a

prestar contas ao Estado; foi uma inversão do que na Ciência Política se chama de *accountability*<sup>34</sup>. Em outras palavras, o governo FHC pautou-se pelo esvaziamento da esfera pública.

Não advogamos aqui que se tenha construído concretamente no Brasil essa inversão na esfera pública, pois exigiria uma análise mais aprofundada, mas sim buscar subsídios teóricos para entender a mentalidade política do governo FHC naquele período. Esse movimento de esvaziamento da esfera pública foi acompanhado pelo fortalecimento da decisão política nas mãos do Poder Executivo, não deixando sequer espaço para um pluralismo no interior do Parlamento.

Segundo Limongi e Figueiredo (2003), o governo FHC governou o Brasil com excessivo uso de Medidas Provisórias – MPs (LIMONGI; FIGUEIREDO, 2003, p. 266); os autores afirmam que as reedições de MPs e as coalizões partidárias se tornaram mais sistemáticas nos governos FHC e Itamar Franco (LIMONGI; FIGUEIREDO, 2003, p. 272), o que mostra a intenção de evitar o pluralismo também na esfera parlamentar.

Governar mediante coalizão significa criar condições de governabilidade minando pluralismo político parlamentar. FHC foi eficiente nas coalizões, tanto que em 166 votações que foram exigidas para aprovação de três quintos dos parlamentares, o governo FHC foi vitorioso em 151. Para efeito deste trabalho, o governo FHC agiu em duas frentes: no plano societal tentou reduzir a capacidade da esfera pública de participar na construção da Reforma do Estado; no plano político-institucional tentou minar o pluralismo político num período de ampliação das conquistas até então recentes dos direitos políticos e sociais. É neste contexto social e político que se deu a elaboração e implementação da Reforma Educacional e da LDB.

A questão que devemos analisar é: como o governo FHC conduziu a Reforma Educacional e a elaboração da LDB? Neste particular, num primeiro momento, temos que sair do contexto brasileiro em direção ao cenário internacional, pois a reforma da educação não foi um processo unicamente nacional, mas internacional. Assim, segundo Mendes,

Analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social (MENDES, 2006, p. 291).

A autora defendeu a tese de que a preocupação com a inclusão escolar teve início nos Estados Unidos e ganhou força internacional, devido à importância da sua cultura no cenário internacional na década de 1990, alcançando, assim, as agências internacionais (MENDES,

---

<sup>34</sup> Significa os meios pelos quais o governo presta conta à sociedade.

2006, p. 291). Segundo a autora, o termo inclusão escolar encontrava-se na literatura de língua inglesa em meados da década de 1990, mais especificamente nos Estados Unidos, quando nos países europeus ainda faziam uso do termo integração escolar (MENDES, 2006, p. 291). É importante chamar atenção que essa colocação da autora corrobora com a nossa análise sobre a noção de ensino no final do século XX no Brasil.

Em 1990 realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pelos organismos multilaterais como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Banco Mundial – BM / Fundo Monetário Internacional – FMI, Fundos das Nações Unidas para Infância – UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. O evento foi realizado em Jomtien na Tailândia, cujo propósito foi de debater as necessidades básicas de aprendizagem (MENDES, 2006, p. 394). Diversos países aderiram a essa conferência elaborada por esses organismos internacionais, pois,

A primeira onda de reforma iniciada na década de 1980 foi denominada “movimento pela excelência na escola”. A escola foi identificada como o *locus* dos problemas educacionais, e mecanismos de controle de desempenho foram criados, baseados em pesquisas sobre os indicadores de qualidade (testes padronizados de desempenho e financiamento controlado pelo ranqueamento das escolas e dos sistemas educacionais baseado nesses indicadores) (MENDES, 2006, p. 392).

Esses organismos eram (e ainda são) agências de fomento e de elaboração de valores, programas e fontes de investimentos em educação numa década de recursos estatais ínfimos. Seguir a agenda da Reforma educacional desses organismos significava ampliação de recursos para educação. O que se significava também importante recurso de poder político supranacional.

No ano de 1994 ocorreu outra conferência internacional promovida pela UNESCO, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, Espanha. Segundo Mendes, esta Conferência foi definida enquanto importante marco mundial para educação inclusiva, pois, “[...] ganha terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil” (MENDES, 2006, p. 395).

Isso evidencia a noção de ensino que se estabeleceu no mundo e no Brasil a partir do final do século XX, tanto que no CAPÍTULO V, Artigo 58º, da LDB trata da Educação especial, quando se lê: “[...] Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, p. 21).

A autora chamou atenção que no final do século XX, sob a égide do que ela denominou de *paradigma da inclusão*, esta terminologia toma força no cenário internacional e também nas Ciências Humanas (MENDES, 2006, p. 395). Isso evidencia também o foco privilegiado que esta área do conhecimento assumiu no final daquele contexto; conseqüentemente serviu de base para a luta da institucionalização do ensino de Sociologia no final daquele século entre nós. Porém, advertiu Mendes:

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, ou seja, correremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas (MENDES, 2006, p. 402)

Isto é, os modismos que se constituiu na retórica do paradigma da inclusão escolar, conseqüentemente, do ensino também. O que podemos concluir é que os organismos multilaterais de investimentos se constituíram no final do século XX enquanto importantes atores políticos na elaboração da reforma educacional no Brasil, logo, na elaboração da LDB também. Estes organismos fizeram parte do campo político e educacional brasileiro, se constituindo em importante força no interior destes campos.

Tínhamos assim, um Poder Executivo forte no Brasil que centralizou as ações políticas, reduziu o pluralismo parlamentar e buscou enfraquecer a esfera pública, frente organismos internacionais fortes diante o Estado-nação. O governo FHC havia assumido compromissos com os organismos multilaterais em especial com a Reforma da Educação, como observa Silva Júnior:

“[...] o compromisso assumido pelo Brasil em sua agenda econômica e política foi seguido de outros numerosos compromissos na esfera social, particularmente na esfera educacional, tais como os que se fizeram por meio dos documentos políticos: Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990), e Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993), que tiveram sua primeira expressão orgânica do movimento reformista mundial, na esfera da educação, no Brasil, com o Plano Decenal de Educação para Todos e, na esfera executiva, no Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação 1995/ 1998, tornado público em 1995. Convém, aqui, observar esse compromisso assumido por nove países signatários da citada declaração, dentre eles o Brasil, sobre as mudanças na esfera educacional” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 80)

O Banco Mundial, para efeito da presente pesquisa, apresentava três objetivos: enfraquecer a esfera pública, fortalecer a sociedade civil e o Estado regulador, porém, não interventor. A noção de inclusão do Banco Mundial não era semelhante a das tendências progressistas pedagógicas no Brasil no final do século XX. Segundo Borges,

O fortalecimento e o *empowerment* da sociedade civil seriam, do ponto de vista do Banco Mundial, a única forma de contrabalançar o poder do “Leviatã” e suas burocracias ineficientes no Terceiro Mundo. Isto não significa, entretanto, que o Banco esteja adotando a perspectiva da teoria política pluralista e, dessa forma, favorecendo o sistema pluralista dos grupos de pressão [...] Ao contrário, o relatório de 1997 faz diversas referências aos “perigos” da participação de grupos de interesse na formulação de políticas [...] (BORGES, 2003, p. 129).

Borges afirmou ainda que, para o Banco Mundial, importante era o respeito às regras do jogo, que entende a democracia pluralista, a competição entre os diversos grupos de pressão, a responsável pela falta de eficiência econômica e “[...] ‘congestionamento’ da agenda pública com demandas particularistas (BORGES, 2003, p. 129). O que temos que questionar é: qual é a regra do jogo? Em que consiste a agenda particularista? Posto isso, acredito que a melhor resposta se encontra no que Borges nos esclareceu a respeito do que o Banco Mundial entendia enquanto “boa governança”, pois,

O “bom governo” e a “boa governança” são associados à garantia dos direitos de propriedade e à promoção de um ambiente benéfico ao investimento privado, e não necessariamente a uma forma particular de governo – embora se possa muito bem argumentar que essa abordagem exclui regimes não-ocidentais e não-capitalistas (BORGES, 2003, p. 127).

A regra do jogo se constituiu nos ideais liberais econômicos tidos como universais; assim, qualquer proposta contrária a esses ideais era entendida como particularistas. É importante destacar e questionar o motivo pelo qual essas agências de fomentos se preocuparam tanto com a educação no final do século XX e início do século XXI, em especial com a educação escolar.

Anteriormente vimos com Libâneo (1994) que uma das características da educação escolar é a intencionalidade, isto é, apresenta objetivos. Vimos também com Petitat (1994) uma possível relação entre surgimento da escola e centralização política e territorial, na qual a escrita e a cultura são importantes. Posto isso, podemos argumentar que a escola tem enquanto um dos objetivos a construção idealizada de nação, pois,

[...] também por essa razão, que a articulação entre o *Estado* e a *nação* tem sido freqüentemente designada pela expressão *Estado-nação*, reforçando assim a idéia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional (AFONSO, 2001, p. 18).

Meucci (2000) já chamava atenção para construção da nacionalidade brasileira enquanto um dos objetivos da educação no período varguista. A escola parece ter cumprido papel importante na construção da cidadania para nação, isto é, na construção do Estado-nação.

Se os organismos multilaterais pretendiam enfraquecer o Estado-nação, nos parece que a escola, a partir do final do século XX, tornou-se objeto privilegiado desses organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial; assim, a escola teve que passar por um processo de transformação, e acredito que estamos vivenciando este processo. Enquanto para os Estados a educação tornou-se instrumento de desenvolvimento, para os organismos multilaterais a escola tornou-se um dos instrumentos de enfraquecimento do Estado-nação.

A racionalidade da escola em relação à cidadania é bastante complexa e parece historicamente construída para ter um efeito homogeneizador; a escola parece se constituir num espaço da construção de valores universais. Segundo Afonso,

[...] como contributo para a construção (idealizada) do Estado-nação e como instrumento de reprodução de uma visão essencialista de identidade nacional que o papel da escola pública (enquanto escola do Estado) foi decisivo, sobretudo nos dois últimos séculos. Neste sentido, a centralidade da Escola decorreu até agora, em grande medida, da sua contribuição para a socialização (ou mesmo fusão) de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava pudessem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum, genericamente designado de *nação* ou *identidade nacional*. A intervenção do Estado teve, assim, um papel importante e decisivo na gênese e desenvolvimento da *escola de massas* (enquanto escola pública, obrigatória e laica), e esta não deixou de ter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado. Pode mesmo dizer-se que a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projecto que pretendeu, mesmo coercitivamente, sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, lingüísticas e religiosas originárias (AFONSO, 2001, p. 18)

Acredito que este seja um dos grandes desafios para construir a diferença, a diversidade enquanto projeto educacional escolar que não ultrapasse as noções de tolerância e solidariedade. As escolas, em vista de seu processo histórico, não parecem preparadas para construir nos educandos condições de cidadania para o Estado. Assim, uma das grandes vitórias dos organismos multilaterais, enquanto projeto educacional escolar, foi a tentativa de colocar a noção de competitividade enquanto valor universalmente aceito, que trazia em seu bojo a noção de globalização, a qual necessita para sua eficácia o enfraquecimento do Estado-nação.

O interesse que os organismos multilaterais tiveram sobre a educação escolar não tem muito segredo; mas uma questão surge para presente pesquisa: por que o interesse pelo tema cidadania? Afonso nos ajuda a pensar sobre essa questão quando afirma que,

É também por estas e outras razões que a construção histórica dos Estados-nação e a sua relação com a educação pública e a idéia de cidadania sempre foram extremamente complexas e ambivalentes, e sempre tiveram implicações políticas e

culturais importantes – muitas das quais estão hoje a ser retomadas e criticamente analisadas pelo facto de o próprio papel do Estado estar em redefinição, em grande medida, por influência, mais ou menos directa, dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo (AFONSO, 2001, p. 19).

O autor identificou uma relação histórica complexa entre a construção do Estado-nação, educação pública e cidadania, esta relação apresenta implicações de toda ordem: política, cultural etc. No entanto, acreditamos que uma das mais importantes quando se refere aos organismos multilaterais encontra-se na análise sobre o Estado-nação. O final do século XX e início do século XXI foram momentos propícios para se reformular o papel do Estado-nação e o significado de cidadania; assim, a educação escolar foi fundamental para esses organismos multilaterais.

Refletir socialmente sobre os significados de cidadania em países multiculturais como o Brasil tornou-se importante, em especial para os organismos multilaterais. Diversos aspectos analisados na presente pesquisa apontam para uma “explosão” do tema da diversidade cultural no Brasil no final do século XX, na qual a educação escolar foi fundamental; porém, a relação histórica entre Estado, educação escolar pública e cidadania sempre se deu numa estratégia de homogeneização de culturas, de língua, de nacionalidade. Posto isso, concordamos com Afonso quando afirmou que,

[...] numa época de transição entre o apogeu do Estado-nação e a emergência de novas instâncias de regulação global e transnacional, alguns dos desafios que se colocam às políticas educativas remetem necessariamente para a necessidade de se inscreverem na agenda política e educacional os processos e as conseqüências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias, resultantes, entre outros factores, do confronto com manifestações cada vez mais heterogêneas e plurais de afirmação de subjectividades e identidades, em sociedades e regiões multiculturais, e aos quais os sistemas educativos, as escolas e as práticas pedagógicas não podem ser indiferentes (AFONSO, 2001, p. 20)

No final do século XX o campo educacional encontrava-se em meio a esses dilemas sociais, políticos e culturais. A nova noção de ensino no final do século XX pareceu ter estreitado as relações entre educação e sociedade, porém, numa outra configuração: a relação entre educação e particularidades, num paradigma de cidadania inclusiva. Acredito que esse contexto impactou os significados de cidadania, pois se constituiu numa nova reconfiguração entre educação escolar e o novo significado de cidadania que se fortalecia no final do século XX. Neste sentido, Afonso afirmou que,

No que diz respeito à reconfiguração ou ressignificação das cidadanias, há que ter em conta que a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a



servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social (AFONSO, 2001, p. 20).

A relação entre educação escolar e cidadania historicamente se deu dentro dos ideais iluministas; entretanto, no final do século XX eventos sociais, políticos e culturais convergiram naquele momento colocando a cidadania no centro das principais discussões políticas, sociais e culturais no cenário internacional. Entretanto, os organismos multilaterais buscavam reforçar um determinado significado de cidadania que não fosse a cidadania para nação, pois não queriam reforçar a idéia de Estado-nação, nem a cidadania para o Estado, pois poderia resultar no pluralismo político. Assim, qual o significado de cidadania fez parte do pensamento desses importantes atores no campo educacional em nível mundial naquele período?

Os ideais liberais estavam presentes na proposta educacional dos organismos multilaterais, em especial a do Banco Mundial. Há indicativos de que a proposta desses organismos se constituiu no seguinte: a construção da noção de Estado enquanto leviatã, isto é, o Estado seria visto como um mal necessário, cujo papel é de manutenção da regra do jogo e ineficiente no desenvolvimento.

Enquanto isso, a sociedade civil é reforçada em detrimento da esfera pública plural, vista como um dos males para governança e para o desenvolvimento. Esses princípios liberais colocados para educação buscavam universalizar os princípios liberais de mercado. A antiga forma de relação entre educação e cidadania, isto é, de adaptação do indivíduo à sociedade (cidadania para nação) não servia mais aos propósitos dos organismos multilaterais, ao passo que a nova concepção de cidadania que surgia, em especial aqui no Brasil, isto é, de cidadania para o Estado oferecia perigo, pois, se assentava numa base social pluralista (multicultural), esta base permitiria diversos projetos de sociedade e de Estado.

A partir dessas conclusões, acreditamos que a cidadania, enquanto projeto dos organismos multilaterais, seria de fortalecer a relação entre cidadania e indivíduo, isto é, um cidadão-competitivo. A melhor forma de analisarmos esse cidadão-competitivo é entrarmos nas relações de forças no interior do campo educacional brasileiro. O maior ator no processo de reformas educacionais no Brasil historicamente, e não foi diferente no final do século XX, foi o Estado.

Outro ator que parece ter sido importante, pelo menos no período FHC, consistiu no empresariado brasileiro. A partir das propostas do empresariado podemos entender melhor a proposta do Banco Mundial para educação. Para Oliveira,

As posições assumidas pelo empresariado industrial brasileiro são muito parecidas com as do Banco Mundial, tendo em vista o fato de esta instituição considerar que o caminho para a nação brasileira é o aumento da sua competitividade econômica e as reformas econômica e política. Defensor da reestruturação do Estado e da redução de suas intervenções nas áreas sociais – como saúde, educação e alimentação –, o empresariado advoga o envolvimento dos setores econômicos e políticos nesse processo (OLIVEIRA, 2003, p. 47)

Oliveira (2003) apresentou as diretrizes gerais do empresariado brasileiro para educação que fizeram parte da proposta durante o governo FHC. As propostas para educação do empresariado brasileiro foram formuladas pela Confederação Nacional das Indústrias – CNI. Destacou Oliveira (2003) que a CNI a partir da década de 1980 se esforçou para estabelecer no Brasil uma economia competitiva (OLIVEIRA, 2003, p. 48). Quando Oliveira (2003) destacou na mentalidade do empresariado a competitividade, o autor quis mostrar a orientação geral do empresariado e que esta orientação não estaria fora da proposta para educação daquele grupo.

Segundo o autor, os empresários chamavam atenção para ineficiência do Estado e da gestão burocrática em relação à educação, em especial na alocação de recursos para educação (OLIVEIRA, 2003, p. 49). Para o empresariado o problema da educação não se encontrava na desigualdade social, mas sim no próprio sistema escolar e na reforma administrativa do Estado (OLIVEIRA, 2003, p. 50). Assim, “Para os empresários [...] somente através do estabelecimento de uma lógica competitiva e meritocrática no cotidiano escolar poderão ser efetuadas mudanças capazes de conquistar uma nova realidade educacional” (OLIVEIRA, 2003, p. 50).

A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP apresentou também, destacou Oliveira, sua proposta de educação a qual consistia em acreditar que,

[...] em uma economia de mercado as pessoas devem defender seus próprios interesses. Ao Estado não cabe ser paternalista, mas sim assegurar as condições mínimas para que esses setores de baixa renda possam disputar com outros em melhores condições (OLIVEIRA, 2003, p. 53)

Ao concentrar suas propostas nos esforços de centralizar os problemas educacionais no Estado e na gestão escolar pública, a solução, para o empresariado, encontrava-se na capacitação dos indivíduos, sem considerar questões estruturais da desigualdade social.

Oliveira destacou que no documento elaborado pela CNI em 1993 pleiteava-se a participação ativa do empresariado na administração e na elaboração dos currículos escolares (OLIVERIRA, 2003, p. 52). Segundo o autor, desde 1938 que a educação faz parte da agenda da CNI (OLIVERIRA, 2003, p. 52). No endereço eletrônico da CNI essa agenda é de fácil observação. A CNI criou em 2008 o Conselho Temático da Educação – COED que tem uma atuação permanente. Cabe destacar que o link para ter acesso à temática da educação no endereço eletrônico da CNI encontra-se no Legisdata que se constitui no espaço de assuntos legislativo da CNI<sup>35</sup>.

Na visão do empresariado brasileiro, segundo Oliveira,

[...] o Estado deve assegurar para os setores populares educação profissional capaz de propiciar-lhes maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Esse é o exato limite da visão reducionista dessas elites; não vislumbram para a classe trabalhadora o acesso a níveis mais elevados na hierarquia do sistema educacional (OLIVEIRA, 2003, p. 58)

Os grandes atores envolvidos na reforma da educação foram o Estado e os organismos supranacionais, em especial o Banco Mundial – BM / Fundo Monetário Internacional - FMI. A CNI apresentou sua proposta em consonância esses organismos supranacionais, e o Estado, mediante a Reforma do Estado, buscava soluções na lógica de mercado. A cidadania nesse particular consistia na construção da competitiva, isto é, a inclusão social se dava pela qualificação para o mundo do trabalho. O cerne dessa cidadania não era a participação política, muito menos a construção de uma nacionalidade, mas a construção de um indivíduo-cidadão orientado pelos valores “universais” de competitividade.

Como vimos em momentos anteriores, a educação não é uma atividade apenas escolar, pois se encontra na família, na política, nos grupos sociais, enfim, educar é uma condição da sociedade (LIBÂNEO, 1994). Segundo essa lógica,

O interesse do público em geral pela temática do trabalho também explica o surgimento de revistas especializadas, de cadernos em grandes jornais e de cursos promovidos por instituições públicas e privadas e que têm como principal finalidade contribuir para formação do trabalhador com perfil adequado às novas necessidades do mercado (BISPO DOS SANTOS, 2004, p. 157).

Se destacarmos algumas frases como: “perfil adequado” e “novas necessidades do mercado”, observa-se que a sociedade está educando o indivíduo para se qualificar para as novas exigências do mercado e não debatendo questões estruturais do desemprego, por

---

35

exemplo; isto é, segundo essa lógica, basta se qualificar, tornar-se competitivo e o problema do desemprego estaria solucionado. Portanto, resta saber: quais são essas exigências de qualificação?

Dentre as habilidades e competências desse novo perfil encontram-se: liderança, criatividade, adaptabilidade, relações interpessoais no trabalho, administração do tempo, responsabilidade, lealdade, capacidade de abstração, disponibilidade para colocar à disposição da empresa o potencial cognitivo (BISPO DOS SANTOS, 2004, p. 157). Resume-se o problema das desigualdades sociais à má qualificação do indivíduo e incapacidade do Estado de criar as condições para essa empregabilidade; assim, inclusão social dá-se pelas capacidades individuais. A solução encontra-se no cidadão competitivo. Eis aqui o papel da educação para os organismos multilaterais.

### **3.1.2- O sentido do ensino de Sociologia**

O ensino de Sociologia foi debatido e implantado em diversos estados no mesmo momento em que a reforma da educação se processava: no ano de 1983 em São Paulo; 1989 em Minas Gerais e Rio de Janeiro; em 1985 no Distrito Federal, Pará, Rio Grande do Sul e Pernambuco em 1986 (BISPO DOS SANTOS, 2002). A questão é: *qual o sentido do ensino de Sociologia no contexto de debate da reforma educacional que resultou na LDB de 1996?*

É importante destacar que não se confunda a reforma educacional com a LDB. A primeira consiste num processo mais amplo no qual se desenvolveu todo um debate entre diversas formas de pensamento e que envolve o contexto. A segunda, inserida e resultado da primeira, é expressamente o texto legal.

A primeira análise a ser realizada é compreender o espaço da educação. Segundo a LDB em seu TÍTULO I, Art. 1º, Da Educação, nos oferece algumas chaves importantes: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2006, p. 1). O processo de educação é abrangente e diversificado.

A educação, conforme o próprio texto da LDB afirma, é “[...] dever da família e do Estado” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 1). A educação é uma preocupação da esfera privada e pública. Esse texto revela o contexto sócio-histórico de sua elaboração. A LDB coloca para o Estado e para sociedade civil o desafio de oferecer condições para que todos tenham acesso à educação. Esta se consolida mais do que um

direito, é entendida também como um dever legal (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 2). A educação é um direito-dever.

A *reforma educacional* misturou *princípios e fins* (BRASIL, 2006, p. 1). Ao mesmo tempo em que mostra os *princípios* que fundamentam a educação no Brasil, estes princípios tornam-se *fim* (objetivo) da educação. Aqui há um elemento importante no que tange a cidadania: se a educação sempre foi vista como um direito social (acesso à cidadania), agora esta passa ser entendida também como um instrumento de capacitação de ação política (exercício da cidadania), isto é, de cidadania ativa (participação política), de inclusão social e política. Este fato reflete a disjunção em relação ao regime militar, ou seja, quando os direitos civis e políticos foram reprimidos. Temos aqui uma reforma que exprimiu a visão de um contexto específico.

O Art. 22º da LDB estabelece os seguintes objetivos da educação: preparar para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para continuidade nos estudos (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 8). Entretanto, todo texto da LDB não há nenhuma referência clara que estabeleça relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania. Existe sim relação entre educação e exercício da cidadania: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 9). O que se tem aqui é um *habitus* do *campo educacional*: a intervenção na realidade social.

Em relação aos conteúdos da educação básica o texto continua relacionando a educação ao exercício da cidadania: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...]” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 14).

Somente no Art. 36º que aparece a primeira referência que aparentemente relaciona conhecimentos de Sociologia e exercício da cidadania. Entretanto, não estabelece que o ensino de Sociologia seja uma disciplina instrumental para que o educando exerça a cidadania. A exigência da LDB para o ensino médio é que, ao final deste o educando apresente “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 14). Assim, o objetivo da Sociologia (objetivos específicos) no ensino médio no texto da LDB são

os conhecimentos de Sociologia (metodologias, teorias, conceitos). Entretanto, compromissada com o tema cidadania (objetivos gerais).

Entendo que os conhecimentos de Sociologia sobre a cidadania proposta pela LDB não estejam ligadas à idéia de ação política, mas sim enquanto tema, pois,

Conforme esclarecimento posterior da conselheira Guiomar Namó de Mello, a doutrina curricular que preside a reforma do ensino médio não tem os conteúdos da disciplina escolar clássica como a referência, mas sim, as competências que cada uma das disciplinas pode possibilitar na formação do aluno (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 55)

A conselheira fez referência às competências na formação do educando. Isto sugere a transversalidade ou a interdisciplinaridade, isto é, o foco no tema. Segundo Bispo dos Santos, quando destaca a luta política no Congresso Nacional sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, para “[...] o Senador Romero Jucá [...] a definição de como elas seriam tratadas, se como disciplinas ou temas transversais, caberiam às escolas e aos Estados e não à União” (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 57)

A cidadania e o trabalho seriam os temas / objetivos comuns da educação que transversalmente estariam presentes nas diversas disciplinas. Ficaria sob a responsabilidade das escolas a opção pelas disciplinas, porém, os temas / objetivos comuns são de orientação da LDB.

Quando a LDB, no próprio Art. 36º, refere-se à qualificação profissional, se expressa de forma diferente: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 14). Para o ensino de Sociologia a LDB não faz uso do verbo *preparar*, mas sim *conhecimentos de Sociologia*. Não existe nenhum trecho na LDB que seja claro na definição que o ensino de Sociologia seja um instrumento para o exercício da cidadania.

Temos que fazer diferença entre um texto, aqui no caso a LDB, e a leitura que se fez dele. A LDB foi o documento de referência para os antigos documentos oficiais (TAKAGI, 2004, p. 75), os quais assim se constituíram numa possibilidade de leitura da LDB. Acredito que os antigos documentos oficiais fizeram uma leitura equivocada do Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III da LDB, pois,

No PCN, os conhecimentos estão divididos em Antropologia, Sociologia e Política, sendo que este último pode causar confusões na medida em que o termo Política é diferente de Ciência Política: o primeiro pode se referir ao exercício – ao fazer política -, ou seja, política pode está relacionada à ação dos membros de uma instituição, como objeto; enquanto, o segundo se refere à ciência que trata desse objeto (TAKAGI, 2007, p. 76).

O sentido do ensino de Sociologia, e das Ciências Humanas, exige assim dois planos de leituras: o do texto da própria LDB e o do texto dos antigos documentos oficiais<sup>36</sup>. A pesquisa de Takagi nos mostra claramente a leitura de participação política no Parâmetro Curricular Nacional - PCNEN<sup>37</sup> de 1999, quando mostra a preocupação desse documento com o jargão utilizado no campo político, como o “economês” e o “legalês” (TAKAGI, 2007, p. 83). Segundo a pesquisadora,

Compreendemos que o domínio da linguagem poderia auxiliar o acesso à leitura da legislação nacional, estadual e municipal, no entanto, o exercício da cidadania não estaria garantido apenas a partir da decodificação de sua linguagem, por isso cremos num distanciamento entre o exercício da cidadania e a apreensão de um jargão específico (TAKAGI, 2007, p. 83).

Fica evidente que a intenção do PCNEM era inserir o educando no *campo político* usando o ensino de Sociologia como instrumento de transmissão de *capital político*, pois afirmou Bourdieu que,

[...] o campo político exerce de fato um efeito de censura ao limitar o universo do discurso e, por este modo, o universo daquilo que é pensável politicamente, ao espaço finito do discurso susceptíveis de serem produzidos e reproduzidos nos limites da problemática política como espaço das tomadas de posições efetivamente realizadas no campo [...] (BOURDIEU, 1998, p. 165).

Essa leitura se deu devido a dois fatores: o primeiro é que a leitura do PCNEM refletiu o contexto social em que foi elaborado (contexto imediato) pelos elaboradores; o segundo é que os elaboradores refletiam sobre o contexto do regime militar (memória histórica). Segundo Takagi,

[...] os autores fazem uma reconstituição histórica específica do papel das ciências humanas, que atende aos interesses dos elaboradores desta proposta, pois, o texto remonta, principalmente o passado ditatorial vivido no Brasil como obstáculo ao desenvolvimento do conhecimento [...] (TAKAGI, 2007, p. 79).

Takagi identificou o perfil profissional e intelectual de alguns elaboradores; destes destacaremos três<sup>38</sup>: Catia Antonia da Silva<sup>39</sup>, Circe Maria Bittencourt<sup>40</sup> e Dirceu Castilho Pacheco (TAKAGI, 2007, p. 86). O currículo vitae na Plataforma Lattes desses elaboradores

<sup>36</sup> Considero enquanto antigos documentos oficiais aqueles elaborados antes das OCNs (2006).

<sup>37</sup> Takagi em sua dissertação usa a sigla PCN para indicar o Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio. Entretanto, a sigla mais comum é PCNEM. Usaremos esta última para não confundir o leitor.

<sup>38</sup> Destacamos esses porque, com exceção de Avelino Romero Simões Pereira, Takagi não encontrou nenhuma referência aos demais. Não comento sobre o Avelino Romero porque optei por aqueles que têm Plataforma Lattes.

<sup>39</sup> <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4785661P0>

<sup>40</sup> <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4787704T4>

apresenta algumas questões em comum. A primeira é que todos se preocuparam com a História Social. Dirceu Castilho<sup>41</sup> formou-se em História em 1976; Circe Maria Bittencourt se graduou em História em 1967 e; Catia Antonia da Silva formou-se em Geografia em 1987. O segundo ponto em comum consiste no fato de todos terem vivido o contexto do regime militar e no período da redemocratização.

Em relação à cidadania parece que os elaboradores não fizeram uma leitura da LDB, mas sim do contexto imediato em que viviam e da memória histórica da repressão do regime militar sobre os direitos civis e políticos, isto é, sobre a cidadania.

Se pensarmos no contexto imediato, ou seja, a década de 1990 durante o governo FHC, o Brasil encontrava-se dentro de um programa de reforma administrativa que gerava muito descontentamento: privatizações de empresas estatais, reforma previdenciária, tentativas de quebra da estabilidade do funcionalismo público (ABREU; BELOCH; LATTMAN-WELTMAN, 2001, p. 1094).

Todas essas medidas foram seguidas de abertura ao capital estrangeiro produtivo e especulativo, mediante estímulos fiscais. Essas medidas foram acompanhadas de manifestações sociais oposicionistas “[...] com certa violência, como em Recife e Rio de Janeiro” (ABREU; BELOCH; LATTMAN-WELTMAN, 2001, p. 1094).

Um dos objetivos do governo FHC era enxugar a máquina pública e a busca por investimentos internacionais, logo comparados com as políticas consideradas neoliberais em curso, promovidas pelos governos Thatcher (Inglaterra), Reagan (Estados Unidos) e Kohl (Alemanha) no final da década de 1970 e início da década de 1980.

Nesse contexto ocorreu no Brasil um problema grave no sistema financeiro levando diversos bancos importantes à situação de falência, como o Bamerindus, Banco Nacional, Banco Econômico. Assim, o governo FHC colocou em prática o Programa de Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional – Proer, em 4 de fevereiro de 1995 (ABREU; BELOCH; LATTMAN-WELTMAN, 2001, p. 1096).

Todas essas medidas foram implementadas sem nenhum plebiscito ou referendo popular, isto é, foram medidas para uma reforma profunda do Estado que vieram de cima para baixo. A proposta para o ensino de Sociologia na LDB estava inserida nesse contexto sócio-histórico de sua elaboração.

O que temos são dois planos de leituras: o da LDB cujo objetivo do ensino de Sociologia consiste nos conhecimentos sociológicos comprometidos com o tema cidadania e;

---

<sup>41</sup> <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4739169Z3>



o plano de leitura do PCNEM de 1999 que entendeu o sentido do ensino de Sociologia ligado à ação política; em outras palavras: o ensino de Sociologia enquanto instrumento que potencializa o educando para participação política, cujo foco é dotar o educando de capital político para o exercício da cidadania.

Entretanto, não temos ainda elementos suficientes para dar resposta razoavelmente conclusiva para pergunta: *qual o sentido do ensino de Sociologia na LDB?* O caminho que seguimos nesta Seção nos permite acreditar que a LDB propõe, para disciplina de Sociologia, os conhecimentos sociológicos (metodologias, teorias, conceitos), cujo tema é a cidadania. Entretanto, quando o ensino de Sociologia debate questões sociais (problemas sociais) como raça, desigualdades sociais, movimentos sociais está fazendo referência ao tema cidadania, na perspectiva do significado no final do século XX.

O sentido do ensino de Sociologia na LDB é o próprio conhecimento sociológico (objetivos específicos) circunscrito ao tema mais amplo da educação, a cidadania. Entretanto, o sentido do ensino de Sociologia no ensino médio não pode ser mais bem explicado sem que se conheçam os significados de cidadania impressos na LDB. O que se pode entender desse período é que tanto a reforma educacional quanto a LDB estavam inseridos numa disputa política pelo significado de cidadania, como podemos evidenciar quando Torres afirmou que,

As teorias do multiculturalismo, por sua vez, tão predominantes no campo educacional nos últimos 20 anos, emergiram como uma resposta particular não só à constituição do sujeito pedagógico nas escolas ou à integração entre o sujeito pedagógico e o sujeito político nas sociedades democráticas, mas também como uma maneira de identificar a importância das múltiplas identidades na educação e na cultura. Em resumo, as teorias do multiculturalismo estão intimamente ligadas às políticas culturais e educacionais (TORRES, 2003, p. 64).

Torres, ao se referir à política educacional da década de 1980, apontou para essa ênfase do projeto educacional centrada na diversidade cultural. Mas este era o significado de cidadania na LDB? Posto isso, é importante analisar o significado de cidadania na LDB se o mesmo coaduna-se com o significado colocado no campo educacional, a saber, do multiculturalismo.

### **3.1.3- Os significados de cidadania: ênfase no universal ou no particular?**

Quando se analisa o texto da LDB observa-se um plano de leitura que comporta dialogismos entre o *universal* e o *particular*, o *global* e o *local*, o *geral* e o *específico*. Estão presentes na LDB esses espaços plurais envolvidos no processo educativo. Este comporta tanto noções universais quanto particulares de relações sociais. Para LDB a educação é bastante abrangente

em seu processo formativo, considerando a família, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil e, também, as manifestações culturais, conforme mencionado anteriormente (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 1).

Mesmo no interior do espaço escolar a LDB contempla o particular: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996, p. 11). Reconhece também as diferenças regionais, pois,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 11).

Para os indígenas, em especial, “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 27). Entretanto, a LDB propõe “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...]” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 11). Esse dialogismo evidencia o contexto sócio-histórico da Reforma da Educação, o qual descrevia Cardoso (1994).

A LDB prevê também que se busquem dois aspectos de natureza universal: “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...]” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 12) e; “[...] o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 12).

A Sociologia do Conhecimento, já mencionada anteriormente, nos permitiu identificar que no final do século XX a palavra cidadania era preponderante no pensamento, e que apresentava conflito entre significados em seus aspectos fundamentais. Neste contexto, a cidadania estava sendo pensada, no campo educacional, a partir do universal e do particular e seus desdobramentos, num contexto de paradigma de inclusão social de minorias, entendido enquanto cidadania, a partir dos movimentos sociais; entretanto, a cidadania não se reduzia a pensar ou no universal ou no particular, mas sim na relação entre esses.

Há indício de que a LDB tenha se constituído na grande tentativa de ser um instrumento legal de *estabilidade* em torno da construção de um consenso sócio-educacional sobre o significado de cidadania. Segundo Mannheim, há uma “[...] dinâmica geral do processo histórico, fatores de tipo bastante diversos devem intervir antes que a multiplicidades de modos de pensar se torne perceptível e emergja como tema de reflexão” (MANNHEIM, 1968, p. 34). A LDB pareceu ser um “*instrumento*” *estabilizador*. Entretanto, o sistema escolar não é a única forma de educar; no entanto, a nossa preocupação é com esse sistema próprio de educação estimulado pela LDB.

Acreditamos na tentativa da LDB na busca desse efeito estabilizador porque “Enquanto os mesmos significados das palavras, as mesmas maneiras de se deduzir idéias, são desde a infância inculcados em cada membro do grupo, não podem existir nesta sociedade processos de pensamentos diferentes” (MANNHEIM, 1968, p. 35). O que chama atenção é que em todo texto da LDB a palavra cidadania aparece quatro vezes. Em nenhuma das quatro vezes a cidadania assume significado de participação política para transformação social. Entretanto, a palavra cidadania aparece no texto em momentos cruciais quando indica o objetivo da educação (objetivos gerais).

No TÍTULO II, Art. 2º, a LDB esclarece um dos grandes objetivos da educação: “A educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 1). A questão aqui é: *de que cidadania a LDB está falando? A LDB apresenta diversos significados de cidadania?* Para identificarmos esses significados usaremos a Semântica do Discurso, em especial dois elementos da Análise de Discurso: a *metonímia* e a *isotopia*.

Para Fiorin, “O que dá coerência semântica a um texto e o que faz dele uma unidade é a reiteração, a redundância, a repetição, a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso. Esse fenômeno recebe o nome de isotopia” (FIORIN, 2006, p. 112)

A análise isotópica considera a *metonímia* como “[...] uma outra possibilidade, criada pelo contexto, de leitura de um termo” (FIORIN, 2006, p. 118). A metonímia é um conector de isotopia, ou seja, ela une os diversos significados que surgem redundantemente ligada a uma palavra. Somente pode haver metonímia “[...] quando entre duas possibilidades de leitura existir uma relação de inclusão [...]” (FIORIN, 2006, p. 118).

A isotopia é um elemento da Análise de Discurso que busca a paráfrase, isto é, o inverso da polissemia; segundo Orlandi, “A paráfrase está ao lado da estabilização. Ao passo

que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2005, p. 36). Enquanto a primeira busca o desvio, os diferentes significados, a isotopia busca aquilo que permanece, o que é redundante.

A partir da análise isotópica a palavra cidadania no texto da LDB vem acompanhada dos seguintes significados reiteradas vezes: liberdade, solidariedade, tolerância. A cidadania é entendida como uma forma de relacionamento humano, uma forma de vida em sociedade.

Esse ideal de cidadania baseia-se em questões universais na qual comporta a idéia de vida social harmoniosa. Essa mesma leitura pode ser feita quando a LDB mostra as características da formação do cidadão. Neste particular encontramos palavras como: domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural, social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade; fortalecimento do vínculo de família, laços de solidariedade, tolerância recíproca (BRASIL, 1996, p. 12).

Existe um trecho da LDB que é muito significativo: [...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...] (BRASIL, 1996, p. 14). A cidadania aparece nos textos da LDB enquanto formação do educando para o mundo do trabalho e para o convívio social mais amplo. Destaco aqui a palavra *adaptar* ligada à palavra cidadania. Assim como no contexto analisado por Meucci (2000), no final do século XX a reforma da educação buscava adaptar e ajustar o educando à sociedade.

A LDB parece não conter apenas uma proposta de adaptação social, mas também de *estabilização social* a partir de um tema, a cidadania. Entretanto, na LDB o significado de cidadania, considerando o significado de cidadania enquanto relação entre universal e o particular, dá ênfase à tolerância, à solidariedade, cidadania é adaptação.

Dando destaque ao particular, dois grupos minoritários foram contemplados em destaque na LDB: os portadores de necessidades especiais, mais especificamente no CAPÍTULO V, Art. 58º, quando se lê que, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 21). A mesma atenção especial é dada aos indígenas no Art. 78º, pois,

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos

indígenas [...] (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 27)

O que chama atenção é que na LDB a palavra cidadania não aparece nesses momentos (de ênfase no particular), somente quando se relaciona a questões universais. Assim, *como então surgiu a interpretação de cidadania ligada à idéia de participação política?*

Na LDB a palavra cidadania não estimula a participação política, mas sim a *estabilização social e política* em torno de um significado de cidadania. Embora esteja presente na LDB o universal e o particular, a LDB dá ênfase ao universal sem sugerir ou demonstrar ambigüidade nessa relação, mas mostra uma forma harmoniosa, isto é, de solidariedade; isso significa que a prática de ação política entendida era uma leitura dos antigos documentos oficiais e não da LDB.

Poder-se-ia questionar se a LDB estaria estimulando o fator identitário de grupos sociais ao reconhecer algumas minorias como as negras, as indígenas e de pessoas com necessidades especiais, o que sugeriria uma cidadania a partir de uma visão particularista. O contexto no qual foi elaborada e implementada a LDB não ajuda a sustentar essa hipótese, pois o governo FHC buscava anular a esfera pública. Estimular identidades é um pressuposto da participação social e política.

De forma contrária, o que identificamos na LDB é a noção de cidadania referente a valores universais, e não particulares. A noção de ensino que está na LDB é de interação e não de inclusão, pois, “De modo geral, pode-se concluir que o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica” (MENDES, 2006, p. 401)

Assim, a leitura dos antigos documentos oficiais pertencia a outro lugar, a saber: ao contexto vivido e à memória histórica dos elaboradores. A LDB se mostra como instrumento de consenso social em torno da estabilização do significado de cidadania a partir da noção de direitos universais, que estavam sendo contestados na década de 1980, no campo educacional como vimos em momentos anteriores. Mas, não estava presente na prática política da Reforma do Estado e da Educação do governo FHC, capitaneada pelos organismos multilaterais, que pretendiam fortalecer os valores universais, em especial na formação de um cidadão-competitivo.

Por que falar em estabilidade em substituição à adaptação e ajustamento? Segundo Bispo dos Santos, “[...] é oportuno notar que, no caso das reformas do Ensino Médio, elas estão relacionadas com as condições sociais e econômicas de uma época, inclusive têm nessas condições seus limites” (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 154). As pesquisas de Bispo dos

Santos (2002), Sarandy (2004) e Meucci (2000) mostram que as reformas na educação e a institucionalização ou não do ensino de Sociologia estavam ligadas a contextos sociais e políticos. Destacou Bispo dos Santos ainda que, “Ressalta-se que as reformas também estão condicionadas pelas disputas políticas e ideológicas entre os grupos intelectuais no interior do Estado. (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 154).

Segundo Cardoso (1994), na década de 1980 os movimentos sociais, portadores de um novo significado de cidadania, se institucionalizaram no aparelho de Estado. Este não sabendo lidar com a diferença, o particular, instituiu Conselhos. O resultado consistiu num novo significado de cidadania, se institucionalizando nos aparelhos de Estado, a saber: a relação entre o universal e o particular.

A década de 1980 e início da década de 1990 o Brasil foi marcado por grande instabilidade social, econômica e política, ao passo que os significados de cidadania estavam em conflito, ou seja, instáveis, sendo assim mais um elemento, agora no plano também discursivo, de instabilidade política.

Quando se fala em adaptação ou ajustamento entende-se que existe um modelo de sociedade em curso, no qual os cidadãos teriam que ser adaptados, como salienta Bispo dos Santos quando afirmou que:

[...] na perspectiva da Reforma do Ensino Médio, os conhecimentos sobre a sociedade e homem derivados da Sociologia e demais Ciências Humanas ajudariam na formação de um cidadão, tendo em vista as exigências postas pelo atual contexto de transformações sociais e econômicas. Contexto no qual, o educando deverá atuar de forma engajada, reflexiva, solidária, responsável, criativa, autônoma e participativa (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 77).

Esta citação mostra a tentativa de uma proposta de adaptação do cidadão brasileiro às transformações sociais e econômicas do capitalismo contemporâneo, isto é, à revolução tecnológica. É a adaptação do cidadão brasileiro à globalização num mundo competitivo. Nota-se que Bispo dos Santos (2002) fala em “adaptar o cidadão às transformações sociais e econômicas”, mas não fala em adaptar às transformações políticas. Isso ocorre porque na década de 1980 e início da década de 1990, o contexto de instabilidade política dificultava, pela indecisão política do contexto, falar em adaptação quando se buscava *estabilidade*.

Bobbio assim descreveu uma possível definição de *estabilidade política*: “*Estabilidade é a capacidade previsível que um sistema tem de se prolongar no tempo*” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 394). Em vista do que Cardoso (1994) afirmou, a palavra cidadania não trazia para o sistema político, no contexto da redemocratização, nenhuma previsibilidade para o sistema. A reforma da educação naquele

contexto parecia servir enquanto instrumento de estabilidade em busca de um *equilíbrio estável*.

Bobbio chamou atenção para o fato de que “[...] o equilíbrio estável privilegia o status quo; ao contrário para ser estável, isto é, para continuar no tempo, o sistema tem de ser capaz de mudar, adaptando-se aos desafios que vem do ambiente; só uma constante adaptação à realidade sempre mutável permite que o sistema sobreviva” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 395). No período da Reforma o sistema que se quer estabelecer é o democrático.

O texto da Lei, no TÍTULO II da LDB que fundamenta os princípios e os fins da educação elenca diversos princípios democráticos, sem explicá-los, que servem de base ao universal: igualdade de condições para que o educando acesse e permaneça na escola; liberdade para aprender, para ensinar, para pesquisar e divulgar a cultura, divulgar o pensamento e o saber; o pluralismo de idéias; respeito à liberdade e à tolerância entre outros princípios (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 2).

Segundo Bispo dos Santos,

No contexto político da Nova República, tais temáticas passam a ser articuladas pelo eixo da construção da democracia e da cidadania universal. As prioridades de pesquisa ainda são os movimentos sociais, a cultura popular, a classe operária, porém, esses temas agora estavam focalizados sob o prisma de sua atuação sobre a sociedade inclusiva (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 52).

Para Bispo dos Santos (2002) a noção de cidadania no período da Nova República era de cidadania universal. Cardoso (1994), porém, nos mostrou que nesse contexto estava havendo um conflito entre as diversas noções de cidadania; isso justificou, à luz da Sociologia do Conhecimento, a intensidade do debate em torno do significado de cidadania. Em vista dos paradigmas da cidadania, Bispo dos Santos (2002) identifica também que no final do século XX a cidadania no Brasil encontrava-se sob a égide da *cidadania inclusiva*. Eis aqui o debate em que a LDB e o ensino de Sociologia naquele período estavam inseridos.

O debate sobre cidadania inclusiva no final do século XX era se tal “inclusão” se dava pela ênfase no universal (aqui o melhor termo é interação) ou no particular. Se havia naquele período uma mudança de paradigma em relação ao ensino de Sociologia, a LDB não entendeu assim. Ao relacionar ensino de Sociologia e exercício da cidadania, entendendo o significado de cidadania enquanto valores universais, o sentido do ensino de Sociologia no período analisado por Meucci (2000) e o no final do século XX manteve as mesmas intenções: *estabilidade do sistema político*.

O problema em relação à construção da nação na década de 1930 é a falta de identidade nacional, como vimos na pesquisa de Carvalho (2004), a resposta a essa construção foi o nacionalismo: a criação de uma cidadania nacional, pois o Brasil era uma construção na mente e não no coração. A sua unidade era um ato de interesse (CARVALHO, 2004, p. 77). A pesquisa de Meucci (2000) a partir da proposta para o ensino de Sociologia mostrou esse interesse na construção da identidade nacional.

Parece razoável afirmar que a reforma educacional tanto no período analisado por Meucci (2000) quanto no final do século XX, quando o tema é cidadania, o termo mais adequado era *estabilização* (estabilidade política)<sup>42</sup>. Quando Bispo dos Santos (2002) optou pelo viés econômico em sua análise, observou que havia no cenário internacional (global) um projeto de sociedade em curso mediada pela Revolução Tecnológica, o que lhe possibilitou usar o termo adaptação / ajustamento.

Entretanto, a presente pesquisa considera o momento político nacional (local) de transição democrática e de grande instabilidade política, o que nos permite fazer uso da palavra instabilidade / estabilidade. A diferença encontra-se numa análise de determinação econômica (adaptação) e numa análise de determinação política (estabilidade).

A LDB também estava inserida naquele contexto (final do século XX) na disputa política pelo significado de cidadania. Em outras palavras: o significado de cidadania na LDB consiste não mais na construção de uma identidade nacional (cidadania para nação), como mostrou a pesquisa de Meucci (2000), que havia na década de 1930, nem na participação política ativa (cidadania para o Estado), como a leitura realizada pelos antigos documentos oficiais. Cidadania para a LDB é a inserção de minorias (negros, índios, portadores de necessidades entre outros), cujo discurso é da tolerância e laços de solidariedade, em direitos universalmente definidos, e não a construção de direitos a partir de visões dos diversos grupos sociais, como definiu Cardoso (1994).

### **3.1.4- A LDB e a estabilidade política**

Afirmamos até o momento que a LDB tem uma proposta educacional baseada na cidadania de cunho universal que, por sua vez, busca a estabilidade política. Entretanto, se pode questionar: como assim estabilizar o sistema político? A LDB tem essa condição? O correto não é a palavra condição, mas possibilidade, pelo menos a crença nessa possibilidade.

---

<sup>42</sup> É importante destacar que o governo Vargas pautou-se também por um consenso entre as elites em busca de estabilidade política, a própria ditadura foi uma forma de buscar a estabilidade política.



Posto isso, é importante alguns questionamentos: por que a LDB não associa cidadania a participação política que consistia em um dos imperativos sócio-políticos da Reforma Educacional? Por que a LDB associa cidadania à tolerância, à solidariedade, sempre a valores universais? Por que este documento não consegue ter a mesma leitura do contexto que tiveram os antigos documentos oficiais? Em que a LDB baseia-se seu significado de cidadania? Essas questões têm que ser respondidas.

No sentido de dar possíveis respostas partiremos de três indicativos<sup>43</sup>: 1) o contexto da Reforma da Educação no momento de elaboração e implementação da LDB; 2) os principais atores políticos na reforma e suas propostas e 3) a questão político-institucional durante o governo FHC.

O próprio contexto do governo FHC e sua proposta de Reforma do Estado já ofereciam subsídios para parcialmente responder algumas dessas questões. Como vimos anteriormente, Borges (2003) nos mostrou como o Banco Mundial se preocupava com o pluralismo político; a questão naquele período era desenvolver o que Banco Mundial chamava de *boa governança*. Se os antigos documentos oficiais deram significado de participação política a partir do contexto vivido, a LDB seguiu as orientações do FMI / Banco Mundial e seu conservadorismo e receio do pluralismo.

A LDB, sob a égide do governo FHC e do Banco Mundial, estava respondendo a visão de integração social, e não de inclusão social, ela respondia aos anseios políticos de estabilização, logo, o conceito de cidadania aqui segue a mesma lógica. Por que na LDB optou-se por determinados sentidos de cidadania e não outros? É aqui que acredito, em relação à cidadania, estar situada a reforma educacional que resultou na LDB, isto é, buscava-se cristalizar o significado de cidadania de inserção social a partir de seu significado universal.

O Estado e os organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial, foram os grandes atores na construção da política educacional no Brasil no período da elaboração da LDB. As propostas do Banco Mundial foram contra o pluralismo social e político que durante o governo FHC encontrava-se institucionalizado.

Se observarmos a prática política do governo FHC isso fica mais evidente, pois se buscava anular o pluralismo na esfera pública e no Parlamento. Este pluralismo era entendido enquanto *ingovernabilidade*, o que saía do espectro da *boa governança* em que acreditava o

---

<sup>43</sup> Os itens 1 e 2 já foram abordados, apenas destacaremos alguns pontos importantes para responder as questões.

Banco Mundial (BORGES, 2006). Para entendermos melhor o contexto social e político-institucional no qual se encontrava o governo FHC, recorremos a Abranches (1998).

Segundo o autor, analisando o plano macro-sociológico, afirmava que,

[...] observa-se o fracionamento da estrutura de classe, que determinam a multiplicação de demandas setoriais competitivas e a exacerbação de conflitos, em múltiplas configurações [...] marcada por significativas mudanças [...] e a emergência de novos segmentos sociais [...] (ABRANCHES, 1988, p. 5).

O final do século XX, que apresentamos em momentos anteriores, houve o fortalecimento da esfera pública e as suas múltiplas demandas; se de um lado reforçava o papel do Estado na busca por direitos e serviços sociais, de outro, o enfraquecia, pois poderia gerar uma paralisia decisória pela dificuldade de se criar consensos no interior do governo. Posto isso, no plano macro-político, observou o autor,

Há um claro ‘pluralismo de valores’, através do qual diferentes grupos associam expectativas e valores diversas às instituições, produzindo avaliações acentadamente distintas a cerca da eficácia e da legitimidade dos instrumentos de representação e participação [...] Não se obtém, portanto, a adesão generalizada a um determinado perfil institucional, a um modo de organização, funcionamento e legitimação de uma ordem política. Esta mesma ‘pluralidade’ existe no que diz respeito aos objetivos, papel e atribuições do Estado [...] (ABRANCHES, 1988, p. 6).

Essa pluralidade, cabe destacar que até sobre o papel do Estado, como afirmou Abranches, estava sendo entendida durante o governo FHC enquanto instabilidade política, que não estava apenas no plano social e político, mas também no plano institucional. Segundo Abranches (1988), o período de transição (redemocratização) significou, no plano institucional, o esgotamento de um determinado modelo político, ou seja, as instituições políticas do regime autoritário; para o autor, “Vivemos, em função do quadro econômico-social e da derrocada da velha ordem, uma situação de alta propensão à instabilidade” (ABRANCHES, 1988, p. 8).

Abranches (1988) estava descrevendo o contexto social, econômico e político-institucional do final da década de 1980. É neste contexto de instabilidade política que a Reforma Educacional e a LDB se processaram. A inclusão de novos atores sociais, em especial de camadas mais “baixas” da sociedade, na vida política brasileira não foi entendida, em vista do processo histórico-político brasileiro, por seguimentos da elite brasileira como algo positivo. Havia o entendimento de que no brasileiro não se sabia exercer a cidadania; o próprio Artigo 36º da LDB testemunha esta crença.

Assim, pensando no contexto social, econômico e político-institucional brasileiro daquele período, há fortes indícios de que a LDB sancionada pelo presidente, e sociólogo, Fernando Henrique Cardoso, buscou esse efeito estabilizador em torno do significado de cidadania.

As palavras chaves contra o pluralismo, de forma tácita, eram *governabilidade / ingovernabilidade*. A questão é: como o governo (instância política) conseguiria legitimidade social (na instância cidadã) para anular a esfera pública? A primeira, na qual não entraremos aqui em detalhes, consiste em não compreender a diferença entre esfera social (instância cidadã) e sociedade civil, divisão que já mostramos anteriormente. A segunda é como a Reforma do Estado conduzida por FHC colocou a questão da governabilidade. Segundo Bento, a forma de legitimar um tipo de governabilidade consiste no seguinte:

A questão da governabilidade ganha novos contornos e dimensão, tornando-se bem mais complexa. O êxito das políticas governamentais requer não apenas a mobilização de instrumentos institucionais técnicos, organizacionais e de gestão, controlados por burocratas, mas também de estratégias políticas, de articulação e de coalizões que dêem sustentabilidade e legitimidade às decisões, o que deveria ser feito por quem quer que ocupe o poder, independentemente de grupo ou partido ou extração ideológica a que se vincule (BENTO, 2003, p. 84).

A governabilidade estava assentada sobre a racionalidade da gestão própria das idéias econômicas que eram hegemônicas naquele período, mediada pelo Banco Mundial no sentido de forjar instituições sociais e políticas. Assim, a governabilidade dependia da gestão e da coalizão, isto é, reduzir os efeitos do pluralismo social que tinha reflexo no Parlamento. O governo FHC buscava a governabilidade que significava mais do que conseguir centralizar as ações no Poder Executivo; pois, “[...] a *governabilidade* refere-se às condições do ambiente político em que se efetivam ou devem efetivar-se as ações da administração, à base de governabilidade dos governos, credibilidade e imagem pública da burocracia” (BENTO, 2003, p. 85).

Assim, duas palavras foram importantes para a estabilidade política: governabilidade e governança; esta, por sua vez, compreendia os instrumentos técnicos de gestão para otimização do desempenho administrativo, que assegurassem a eficiência da gestão estatal (BENTO, 2003, p. 85). Posto isso, a estabilidade política dependia de uma gestão eficiente e legitimada.

O governo FHC buscava afastar a sociedade civil da Reforma do Estado, enfraquecendo a esfera pública. Quando FHC afirmou que seria o fim da Era Vargas isso se resumia a intervenção do Estado na economia, e não na construção de um cidadão para o

exercício da cidadania para o Estado. Assim, o brasileiro parecia ter cidadania relativa, isto é, o brasileiro era cidadão para nação, mas não para o Estado, o que estabeleceu no governo “democrático” de FHC antigos hábitos da política brasileira. FHC, assim acreditamos, cumpriu mais uma etapa da revolução burguesa no Brasil: a *modernização conservadora*, mediada pela tentativa de afastar o Estado da economia.

É importante afirmar duas questões durante o governo FHC: a primeira consiste em observar que as propostas para educação do Banco Mundial estavam permeadas pela idéia de estabilidade política; a segunda consiste em identificar contra o que o governo FHC estava lutando, quando o tema era cidadania, a saber, contra o pluralismo social e político, que por sua vez, enfraqueceu a esfera pública, na perspectiva do governo FHC.

Se a LDB não apresentava condições para estabilização do significado de cidadania, com certeza foi um instrumento que não permitiu a polissemia do seu significado. A LDB apresenta escolhas por determinado significado de cidadania e com certeza essa escolha favoreceu a busca pela estabilidade política, objetivo daquele período

### **3.1.5- A ênfase do documento: intervenção na realidade social ou conhecimentos sociológicos?**

É importante esclarecer que em nenhum momento a LDB preocupou-se em apontar qualquer tipo de conhecimento sociológico, pois não é, e nunca foi, sua função. Na Seção anterior indicamos que para a LDB o ensino de Sociologia não está relacionado diretamente ao exercício da cidadania. Os temas centrais da LDB são a cidadania e o trabalho, que em determinados momentos parecem situar em espectros distintos, e em outros no mesmo.

É interessante destacar que a palavra *trabalho* aparece no texto da LDB quinze vezes, isto significa quase quatro vezes mais que a palavra *cidadania*. Analisando a LDB como um todo, a mesma apresenta duas naturezas de intervenção. A primeira é intervir para criar um consenso em torno do significado de cidadania, sem transformá-la num termo polêmico. A segunda natureza da intervenção é no mundo do trabalho. Este em dois níveis: para formação geral para o mundo do trabalho e de formação específica (qualificação profissional) (BRASIL, 2006, p. 14).

A LDB preocupa-se mais com a formação para o mundo do trabalho do que com a formação cidadã, aparentemente. Isso parece ficar evidente no CAPÍTULO III o qual é todo dedicado à educação profissional. Acredito que a forma de entender o mundo do trabalho é

uma forma de entender a cidadania. Assim, adaptar o educando às transformações do mundo do trabalho pode significar intervir na construção da cidadania.

Bispo dos Santos afirmou que adaptar o educando ao mundo do trabalho consiste no fato de que,

[...] a preocupação dos elaboradores dessa Reforma em vinculá-la às necessidades decorrentes da Terceira Revolução Técnico-Industrial. Revolução responsável por estabelecer um novo paradigma produtivo fundado no conhecimento e na competitividade. (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 77)

Aqui existe um problema interessante: unir o desejo de adaptar e dotar o educando de autonomia. Adaptar o educando à nova realidade do mundo do trabalho, e autonomia para preparar o educando para as constantes mudanças sociais e para competitividade, exige um cidadão flexível. Adaptar e autonomia parecem não pertencer ao mesmo espectro, parecem ser aspectos contraditórios.

Bispo dos Santos (2002) analisou os antigos documentos oficiais a partir do olhar do processo de globalização. Este pode ser analisado em cinco dimensões: econômica, política, social, cultural e ambiental (VIEIRA, 1997). Entretanto, “A globalização é normalmente associada a processos econômicos, como a circulação de capitais, a ampliação dos mercados ou a integração produtiva em escala mundial” (VIEIRA, 1997, p. 72). Fica evidente na pesquisa de Bispo dos Santos (2002) a associação à dimensão econômica da globalização.

A diferença que destacamos, entre a presente pesquisa em relação à pesquisa de Bispo dos Santos (2002), a partir do foco na globalização, consiste no fato de que Bispo dos Santos pensou no contexto econômico global, a presente pesquisa centra-se no contexto político nacional. Quando unimos as duas perspectivas, identifico uma velha prática da dinâmica do processo social e político brasileiro: a *modernização conservadora*. Isto significa adaptar a sociedade brasileira de forma econômica (empresarial) à *modernidade* capitalista em curso no cenário internacional, e *conserva-se* a velha forma de fazer política (FERNANDES, 2006). Eis aqui a intervenção da reforma educacional na sociedade brasileira no final do século XX, que resultou na LDB de 1996.

A LDB se mostra, num primeiro momento, mais preocupada em intervir no mundo do trabalho (viés da competitividade) do que no mundo político (viés da cidadania). O primeiro para revolucionar<sup>44</sup> e modernizar, o segundo para conservar e estabilizar. Bispo dos Santos, quando comparou com as reformas educacionais anteriores, afirmou que:

---

<sup>44</sup> Revolucionar no sentido da condição de atraso da competitividade brasileira no cenário econômico internacional.

Na Reforma Francisco Campos, por exemplo, o domínio das aplicações da ciência seria um instrumento indispensável na formação de um indivíduo capaz de lidar com os desafios da sociedade moderna. Nessa perspectiva, caberia a educação “*formar o homem para o mundo moderno, modificado em suas estruturas, pelo incremento da democracia, pela industrialização, pela influência da ciência moderna. É preciso adaptar o indivíduo a essas transformações*” (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 80).

Quando observamos que aparentemente a LDB preocupa-se mais com o mundo do trabalho do que com a cidadania, a pesquisa de Bispo dos Santos (2002) torna-se importante, em especial quando ele afirmou que a preocupação da reforma educacional é com o mundo trabalho, e não com a qualificação profissional. Isto aponta para uma perspectiva ampla; é essa amplitude que nos faz acreditar numa relação possível entre trabalho e construção da cidadania. Assim, algumas elucidações do pesquisador são fundamentais:

Sob o ponto de vista do discurso oficial [...] seria justamente uma das contribuições fundamentais das Ciências Humanas para a inserção do aluno no mundo produtivo. Um lugar marcado por constantes transformações e que por isso, exige do indivíduo, criatividade, autonomia, iniciativa, consciência, reflexão, flexibilidade. (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 76).

Bispo dos Santos ainda afirmou que:

A preocupação agora é com a formação de um trabalhador que tenha capacidade de abstração, criatividade, responsabilidade, lealdade e disponibilidade para colocar seu potencial comportamental e cognitivo à disposição da empresa. Isto é fundamental em um processo de trabalho, no qual, o aumento de produtividade dependeria de fatores subjetivos, como por exemplo, a adequada interação entre os membros das equipes. (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 77)

Bispo dos Santos chamou atenção para o fato de que a reforma educacional preocupava-se em fomentar um educando preparado para o mundo do trabalho competitivo (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 80), isto é, autônomo, criativo, reflexivo para o trabalho, porém, não em relação à cidadania (entendida como participação política). A pesquisa de Bispo dos Santos apontou para questão da empregabilidade, reforçando a idéia de indivíduo. Isto é, o problema do desemprego não é social, mas sim da não qualificação e preparo do indivíduo para o mundo do trabalho moderno.

Neste sentido, Mota nos mostrou que, “A educação ganha importância hoje na medida em que é percebida como apenas mais uma mercadoria. Aos poucos integra-se à dinâmica do mercado e é retirada da esfera dos direitos sociais” (MOTA, 2003, p. 35).

Há um deslocamento do desemprego estrutural para qualificação profissional num mundo competitivo. Como chamou atenção Mota,

A política educacional não produz o problema social do desemprego, mas o pensamento social dominante, alimentado por alguns pressupostos da atual reforma, é de que por via da escolarização aumenta-se a possibilidade de inserir-se no mercado de trabalho, resolvendo-se assim, o problema das desigualdades sociais (MOTA, 2003, p. 35).

O problema da desigualdade social na reforma educacional consistiu em transferir para o indivíduo o problema e a solução da desigualdade social. A questão aqui que queremos chamar atenção é: qual a relação entre essa visão do mundo do trabalho e da cidadania? Na citação acima Mota afirmou que há alguns pressupostos. Essa centralidade no indivíduo atinge formações históricas da cidadania brasileira.

Segundo Vieira,

O individualismo e o pragmatismo da cultura anglo-saxã derivariam da tradição nominalista, enquanto nos países latinos, sobretudo na cultura ibérica, teria prevalecido a tradição neo-escolástica que suavizou o individualismo moderno, temperando-o com a ênfase no público, no Estado, no todo, em lugar do privado, do particular (VIEIRA, 1997, p. 20).

As palavras de Vieira não são uma negação a tradição brasileira patrimonialista. Ele chamou atenção que a tradição brasileira na construção da cidadania sempre esteve focada nos direitos sociais, isto é, na dependência de uma construção da cidadania a partir do Estado, o que se convencionou chamar de Estado paternalista. Vieira não negou o individualismo ibérico, mas afirmou que ele é temperado com essa noção de todo, de público, de Estado que caracteriza o patrimonialismo.

Segundo Carvalho, para Marshall, há uma ordem lógica na seqüência dos direitos: primeiro os direitos civis, depois direitos políticos e por último os direitos sociais (CARVALHO, 2004, p. 10). No Brasil houve uma inversão nessa ordem (CARVALHO, 2004, p. 11). Tanto o governo Vargas quanto o governo militar reprimiram os direitos civis e políticos e concederam “diretos” sociais. O Estado concede “cidadania”.

As pesquisas de Bispo dos Santos (2002) e Mota (2003) mostraram que a adaptação ao mundo do trabalho enfatiza o indivíduo. Mas existe algum significado de cidadania por trás disso? O que existe aqui é uma mudança de ênfase nos direitos relacionados à cidadania, isto é, na “[...] crença do senso comum no valor do indivíduo. A pobreza não era vista como chance de caridade ou um dado natural e consagrado, mas como fruto da preguiça e falta de esforço. Sair dela era um ato de vontade, jamais uma imposição do sistema” (KARNAL, 2005, p. 149). A cidadania apresenta centralidade no indivíduo.

Nessa perspectiva, a cidadania perde sua ênfase nos direitos sociais transferindo-se para os direitos individuais, o que resulta em acreditar que “O problema nunca está no sistema

em si, mas na incapacidade de alguns de se adaptarem a ele” (KARNAL, 2005, p. 152). Existe aqui um pressuposto da cidadania liberal. Assim, a LDB coaduna-se com os princípios liberais de cidadania.

Neste sentido é importante chamar atenção para o texto da LDB em alguns momentos. O primeiro é no instante no qual o texto destaca a educação como um todo, que se encontra no Artigo 2º. Este dá ênfase aos princípios de liberdade e aos ideais de solidariedade, ao mesmo tempo em que enfatiza o preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 1).

No Artigo 32º, quando a LDB preocupa-se com o ensino fundamental, o objetivo é a formação básica do cidadão. Quando a Lei preocupa-se com essa formação básica observa-se com clareza a intenção de adaptar. Esta tem quatro eixos: 1) desenvolver a capacidade de aprender a ler, a escrever e a calcular; 2) compreender o ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, da arte e valores (não é compreender qualquer valor, mas sim aqueles que fundamentam a sociedade); 3) desenvolver no educando a capacidade de aprendizagem (é interessante destacar que esse aprendizado envolve a formação de valores) e 4) fortalecer no educando o vínculo familiar, os laços de solidariedade humana, a tolerância recíproca, segundo a LDB, no qual se assenta a vida social.

É importante chamar atenção para o fato de que a LDB naturaliza o sistema político e as relações sociais. Em diversos momentos a LDB relaciona cidadania à tolerância, à solidariedade (BRASIL, 1996, p. 12). Relaciona também o mundo do trabalho a adaptação com flexibilidade as novas condições, e também, aos “[...] domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna [...]” (BRASIL, 1996, p. 14)

A LDB consiste num instrumento de intervenção social no sentido de estabilizar um conceito de cidadania em dois aspectos: o primeiro é ocultando a polissemia da palavra cidadania, o segundo é que sem ser clara e direta introduz alguns significados parafrasticamente, isto é, na redundância. Enquanto no conceito de cidadania a LDB se mostra conservadora, nas transformações no mundo do trabalho pretende dar autonomia, flexibilidade, e adaptar o educando às transformações ocorridas no mundo do trabalho. Em relação à cidadania, mais especificamente, a LDB tanto busca, em curto prazo, estabilidade quanto, em longo prazo, adaptação ao modelo de cidadania liberal (valores universais).

A intervenção social da LDB consistiu, no final do século XX, em naturalizar as relações sociais, buscando os fundamentos dos valores sociais, e naturalizou também o sistema político. Historicamente a educação escolar tem se mostrado um espaço privilegiado para construção de valores universais; no entanto, naquele período a reforma educacional e a



própria LDB perdeu a oportunidade de equacionar essa relação entre o universal e o particular, entendida aqui como cidadania, para além dos termos solidariedade e tolerância. A cidadania (ou as diversas relações implicadas), no texto da LDB, parece se cristalizar nestes dois termos

Uma das palavras mais utilizadas atualmente, a qual a educação, segundo a LDB, é inspirada em seus princípios (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 1), é a liberdade. Esta é outra palavra que se associa ao entendimento de cidadania, pois,

[...] liberdade deve estar também assegurada, entendendo-se a liberdade como “o direito de fazer tudo que não prejudique os outros” [...] liberdade da pessoa, liberdade individual [...] Se ao cidadão é assegurado o direito de falar e escrever, imprimir e publicar, não lhe cabe o direito de ofender ou desobedecer o que é normatizado pela lei (ODALIA, 2005, p. 167).

Assim o direito oferece os parâmetros da liberdade (liberdade negativa - direitos) quanto os limites dessa liberdade (liberdade positiva - deveres), porém, remonta a concepção de cidadania baseada nos direitos e deveres do cidadão, que se encontra na base do individualismo moderno. A intervenção da LDB na sociedade objetivou a manutenção do status quo sobre o significado de cidadania. Quando o tema é cidadania a LDB impede, mediante seu posicionamento sobre o significado de cidadania, a crítica e a reflexão. Eis aqui a sua intervenção quando o tema é cidadania.

Alguns aspectos do texto da LDB devem ser sempre fonte de reflexão quando o tema é cidadania precedida da palavra *exercício*: quando se pensa na educação enquanto um direito social (cidadania social) entende-se que ampliar o acesso de indivíduos à educação é um direito social. Isto é, estudar matemática, física, química, biologia, português significa inserir o indivíduo na sociedade (principalmente na sociedade capitalista) por meio da educação; aqui se pode pensar na relação entre educação e trabalho.

Entretanto, no contexto da redemocratização a educação passou a ser entendida também como um instrumento de conscientização para participação política (exercício da cidadania). Temos aqui duas formas de relacionar educação e cidadania: uma pela inserção (adaptação ao mundo do trabalho) e outra pela ação (exercício). Este entendimento esteve presente no PCNEM (antigo documento oficial), não na LDB. Esta carece mais de explicar o que ela entende por exercício do que por cidadania.

O que chama atenção no texto da lei é a posição que ela tem sobre o significado de cidadania, e impedindo a crítica e a reflexão sobre este significado. A LDB se afasta desse

debate, tanto que cita a palavra cidadania quatro vezes, colocando a mesma enquanto objetivo da educação, sem reflexão e crítica sobre um termo tão polissêmico. Assim, quando se relaciona o texto da LDB e a disputa política sobre o significado presente no contexto de sua elaboração, observa-se que ela fez (e ainda faz) parte dessa disputa na tentativa da cristalização de um significado.

Num contexto mais amplo observa-se que a LDB contribuiu para mais uma etapa da modernização conservadora, que chamou atenção Florestan Fernandes, em curso no século XX. Só foi possível essa observação quando se estabeleceu relação entre o global (globalização), apresentada por Bispo dos Santos (2002), numa perspectiva economicista, e a perspectiva deste trabalho que analisa o aspecto nacional (político local).

É importante deixar claro para o leitor de que a cidadania impressa no texto da LDB é de cunho universal, de caráter liberal. A proposta de cidadania na LDB baseia-se nos direitos individuais, indo de encontro à tradição de cidadania construída no Brasil. Em vista do período no qual se disputava politicamente o significado de cidadania, a LDB se apresentou enquanto instrumento de estabilização desse significado pela sua omissão à polissemia do significado de cidadania.

Achei importante revisitar a LDB porque, na perspectiva deste trabalho, o PCNEM de 1999, a partir da leitura de Takagi (2007), não refletia o significado de cidadania da LDB, nem o sentido do ensino de Sociologia nela impresso. Acredito que essa leitura equivocada que o PCNEM fez da LDB tinha duas origens: a primeira é que a leitura não foi da LDB, e sim do contexto dos elaboradores, e a segunda que não houve uma análise científica do termo cidadania, mas sim uma disputa política pelo seu significado.

### **3.2- Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação**

O Parecer 38/2006 do CNE consiste num documento de cunho legal que tornou obrigatória, enquanto disciplina específica no ensino médio, a Sociologia. Embora o Artigo 36º da LDB faça referência aos conhecimentos de Sociologia, não exige de forma explícita que seja uma disciplina específica. Neste particular, Bispo dos Santos afirmou que,

[...] na introdução geral dos PCNEM é ressaltado mais uma vez que todas as disciplinas citadas nas três áreas não são obrigatórias ou mesmo recomendadas. Obrigatório seriam as competências e habilidades postas nas DCNEM relacionadas aos conhecimentos daquelas disciplinas (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 56).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM de 2000 estabeleceu competências e habilidades para cada área do conhecimento. Isto sugeriu que os temas propostos pela LDB, a cidadania e trabalho, poderiam ser tratados de forma transversal pelas diversas áreas do conhecimento.

O problema que o CNE através do Parecer 38/2006 pretendeu resolver foi se os conhecimentos de Sociologia e de Filosofia deveriam ser organizados em disciplinas específicas, e obrigatórias ou se deveriam ser tratados como transversais. A decisão desse Parecer foi favorável a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio, dentre os motivos apontados para essa decisão, encontra-se o seguinte:

Voltando à questão objeto deste Parecer, constata-se e reafirma-se que **é obrigatório atender à diretriz** de que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação sejam organizados de tal forma que, *ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania* (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 7).

O Parecer afirma que o aspecto que tornou obrigatório a institucionalização da disciplina de Sociologia no ensino médio foram os conhecimentos sociológicos necessários ao exercício da cidadania. O Parecer não se preocupa em explicitar significados de cidadania; porém, é importante instrumento para dar sentido à disciplina de Sociologia. O Parecer é importante também porque colocou, de forma tácita, a diferença entre ensino de Sociologia e disciplina de Sociologia.

Entender a diferença entre ensino de Sociologia e disciplina de Sociologia é importante em dois aspectos: o primeiro é que pode elucidar a tensão no campo sociológico entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania. O segundo é que o ensino de Sociologia apresenta um determinado sentido e a disciplina de Sociologia sentido diferente, porém, não antagônicos, mas sim complementares. É importante destacar que a separação entre ensino de Sociologia e disciplina de Sociologia aqui realizada é para efeito analítico.

### **3.2.1- O Parecer 38/2006 e o contexto da interdisciplinaridade**

A questão que pretendemos responder é: como num contexto educacional no qual a idéia de disciplina estava sendo rejeitada conseguiu-se institucionalizar a disciplina de Sociologia no ensino médio? Argumentamos que dois aspectos contribuíram: a própria LDB e a condução da luta pelo ensino de Sociologia no âmbito político-jurídico, ambas foram resultado da cultura escolar no campo educacional brasileiro que adota o modelo de divisão de disciplina.

Cabe ressaltar que o Parecer que torna obrigatório a disciplina de Sociologia buscou fundamento tanto na LDB quanto na realidade da prática do campo educacional brasileiro. Assim, dialogamos aqui com a LDB e o contexto da luta político-jurídica da institucionalização da referida disciplina. Assim, mesmo com a importância dos organismos multilaterais, não é tarefa fácil provocar mudanças nas disposições no interior de um campo. Posto isso, acreditamos que essa disposição no campo educacional brasileiro foi fundamental para os argumentos do Parecer em prol da institucionalização da disciplina de Sociologia no Brasil.

O texto da LDB que deu origem ao debate se os conhecimentos de Sociologia deveriam ser organizados em disciplina ou não, e no campo sociológico se o ensino de Sociologia está relacionado com exercício da cidadania encontra-se no Artigo 36º, o qual cabe retomar com detalhes. Este Artigo faz parte do CAPÍTULO II que trata sobre a Educação Básica (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, p. 9).

A luta político-jurídica, que resultou na LDB, e as disposições no campo educacional brasileiro de divisão de disciplinas criaram as condições de um contexto de disciplina que possibilitou o Parecer 38/2006 do CNE. Assim, chama atenção o assunto do Parecer 38/2006: “**ASSUNTO:** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.” (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 1). O Parecer foi bem claro que o assunto é a *Disciplina* e não o *Ensino de Sociologia*, como já afirmado anteriormente. Esta é uma questão importante para analisar um documento que partiu da racionalidade legal.

Neste primeiro momento é importante analisar a luta político-jurídica que conseguiu, mesmo permitindo interpretações, manter no Artigo 36º da LDB, a Sociologia no ensino médio. Na luta político-jurídica pela institucionalização da disciplina de Sociologia, o sociólogo Lejeune Mato Grosso de Carvalho<sup>45</sup> (2004) destacou a influência dos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial, que resultou num contexto de enfraquecimento da idéia de disciplina:

Ocorre que os tucanos, que governaram o Brasil por oito anos seguidos (1985-2002), passaram a usar um palavreado difícil, mas com matriz originária no Banco Mundial, de forma que as reformas educacionais nos países do continente são absolutamente semelhantes. Entre esse novo palavreado veio a tal *transversalidade*, de forma que seriam criadas então áreas do saber e não mais matérias, disciplinas (CARVALHO, Lejeune, 2004, p. 23).

---

<sup>45</sup> Na década de 1990 foi presidente da Federação Nacional dos Sociólogos e atuou na luta para que estivesse no texto da LDB a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia. Continuou nesta mesma luta no início do século XX enquanto vice-presidente do sindicato dos sociólogos de São Paulo.

A idéia de transversalidade, destacada por Lejeune de Carvalho (2004), adotada na Reforma da Educação durante o governo FHC reafirmava a importância do Banco Mundial enquanto ator naquela Reforma. Anteriormente mostramos as forças e proposições que atuavam durante a Reforma Educacional e na elaboração da LDB, porém, para efeito desta Seção, é importante analisarmos as disputas em torno do Artigo 36º da LDB que fez referência específica ao ensino de Sociologia no ensino médio. Cabe destacar também que na citação acima Lejeune de Carvalho (2004) fez referência à matéria e à disciplina escolar, não usou a palavra ensino.

Segundo Lejeune de Carvalho (2004), o deputado pernambucano Renildo Calheiros, do Partido Comunista do Brasil – PC do B conseguiu aprovar uma emenda na Câmara dos deputados que estabeleceu que a disciplina de Sociologia e Filosofia fossem obrigatórias no ensino médio. Entretanto, o Relator da LDB foi o antropólogo e sociólogo Darcy Ribeiro, o qual alterou profundamente o projeto originário (CARVALHO, Lejeune, 2004, p. 23). Segundo Lejeune de Carvalho,

No caso dos sociólogos, a questão de maior retrocesso foi que no projeto da Câmara a disciplina era explícita e expressamente obrigatória e não havia margem para dúvida na interpretação do dispositivo legal. No caso da Lei do Senado, que acabou sancionada, em seu artigo 36 existem margens para mais de uma interpretação (CARVALHO, Lejeune, 2004, p. 23).

A transversalidade, oriunda de uma matriz do Banco Mundial, se constituiu num dos principais alicerces para impedir a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio no Brasil. Entretanto, não foi uma empreitada política especificamente contra a disciplina de Sociologia, mas contra a idéia de disciplina, que se via ainda mais enfraquecida devido à Reforma do Estado que previa a redução de gastos da máquina pública. Acredito que se naquele contexto ocorresse qualquer luta para que rezasse no texto da LDB qualquer disciplina, a mesma passaria pelas mesmas dificuldades.

Isso se mostra evidente quando numa audiência pública do CNE questionaram Guiomar Namó de Mello<sup>46</sup> sobre disciplinas no ensino médio; segundo Lejeune de Carvalho, “Ela insistia em não falar em disciplinas e dizia que não estava proibido que as escolas adotassem a matéria numa área específica, diversificada” (CARVALHO, Lejeune, 2004, p. 24).

---

<sup>46</sup> Relatora dos Parâmetros Curriculares nacionais e durante essa audiência pública era executiva da Fundação Victor Civita que pertence à Editora Abril.

Segundo Lejeune de Carvalho, a disputa política para que figurasse no texto da LDB a Sociologia enquanto disciplina foi dura, porém, conseguiram maioria na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. A resistência à Sociologia enquanto disciplina no ensino médio vinha das lideranças governistas e do Ministério da Educação - MEC (CARVALHO, Lejeune 2004, p. 26). Destacou Lejeune de Carvalho que, “Enfim, havíamos construído uma ampla unidade política, sindical e acadêmica, que havia dobrado a resistência dos governistas” (CARVALHO, Lejeune, 2004, p. 26).

Esta unidade a favor da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio contou com diversas entidades sindicais em todo Brasil, universidades públicas federais e estaduais e as seis centrais sindicais (CARVALHO, Lejeune, 2004, p. 27). É interessante destacar a participação dos políticos paranaenses que estavam na Câmara dos Deputados e no Senado Federal que acreditaram na importância do ensino de Sociologia: Padre Roque (PT/PR), Roberto Requião (PMDB/PR) e Álvaro Dias (PDT/PR). O apoio desses parlamentares pode ter facilitado a institucionalização do ensino de Sociologia no Paraná.

Mesmo com a ampla maioria da qual se referia Lejeune de Carvalho (2004), no dia 8 de outubro de 2001, FHC vetou o projeto que tornaria obrigatória a disciplina de Sociologia no ensino médio (CARVALHO, Lejeune, 2004, p. 27). O veto, segundo Lejeune de Carvalho, foi justificado no seguinte argumento: “[...] o presidente da República achou por bem, para o bem da ‘nação’ [...] para que o erário não tivesse prejuízo ao gastar mais com educação [...]” (CARVALHO, Lejeune, 2004, p. 27). O veto deixou claro três aspectos: o compromisso do governo FHC com a Reforma do Estado, um Executivo forte frente à sociedade e o próprio Parlamento, e o compromisso que o Executivo tinha com a Reforma da Educação baseada nos princípios do Banco Mundial.

Foi nesse cenário de Reforma do Estado e da Educação que se deu a elaboração da LDB e a luta pelo ensino de Sociologia, quando também se iniciou no Brasil o conflito e disputa em torno de diversos significados de cidadania. Entretanto, é importante reiterar que a palavra ensino pouco apareceu quando Lejeune de Carvalho (2004) fez referência à luta pela institucionalização da Sociologia no ensino médio no final do século XX e início do século XXI. A própria luta pela institucionalização recriou esse contexto de disciplina, o qual não foi suficiente.

Outro espaço que fortalece a noção de disciplina está na própria LDB. O Artigo 36º da LDB reza o seguinte: “[...] O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes [...]” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

1996, p. 14). É importante chamar atenção para palavra *currículo*. Segundo o Dicionário Interativo da Educação “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, orienta para um currículo de base nacional comum para o ensino fundamental e médio” (MENEZES; SANTOS, 2002). Segundo essa leitura, o Artigo 36º está apontando para as diretrizes da base comum, e não da parte diversificada.

O Artigo 36º aponta para Seção I a qual em seu Artigo 22º reza o seguinte: “[...] A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, p. 9). Novamente o Artigo 36º direciona o tema do ensino de Sociologia para base comum.

Ainda no Artigo 36º, em seu parágrafo 1º lê-se que: “[...] Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre [...]” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, p. 14), As palavras *conteúdos, metodologias, forma de avaliação* não se refere ao *ensino*, mas à *disciplina*. Como no contexto da LDB podemos entender a diferença entre ensino e disciplina?

Como estamos tratando de Ensino Médio, pois o ensino de Sociologia é previsto para essa etapa, destacamos o significado na LDB de Ensino Médio:

O conceito de ensino médio foi criado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, em substituição ao antigo Segundo Grau [...] De acordo com a LDB, o ensino médio conta com um currículo de base nacional comum, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, tendo por objetivo [...] (MENEZES; SANTOS, 2002)

Quais então são os objetivos do ensino médio? Segundo o Menezes e Santos,

[...] a formação da pessoa de forma a desenvolver os seus valores e as competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;

- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (MENEZES; SANTOS, 2002)

Segundo essa leitura, o ensino está relacionado a questões mais amplas e objetivos sociais como valores, ética entre outros que envolve temas como *mundo do trabalho* e

*cidadania*, que de acordo com a noção atual de ensino, conforme visto anteriormente, estabelece relação com a educação. A noção de disciplina, de outro lado,

[...] tem origem no ponto de vista da ciência, na qual a disciplina estaria ligada a uma divisão de um domínio específico do conhecimento, possuindo um objeto próprio e conhecimentos e saberes relativos a este objeto. No entanto, o saber escolar e, por conseqüência, as disciplinas escolares não se constituem de uma transposição direta do saber científico para as matérias escolares. As disciplinas seriam sim um conjunto específico de conhecimento, mas que teriam, no âmbito escolar, características próprias sob o plano do ensino, da formulação, dos métodos e das matérias (MENEZES; SANTOS, 2002).

Pode-se observar que a diferença entre disciplina e ensino se relaciona com a diferença entre problema sociológico (analisado sociologicamente) e conhecimento de problemas sociais. Estes últimos sempre impressos nos jornais, publicizados na televisão e outros meios.

A questão que surge consiste na seguinte pergunta: é possível que o Parecer encontrasse na LDB qualquer justificativa que permitisse identificar a disciplina de Sociologia? O Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III nos permite duas leituras em relação à Sociologia (enquanto ciência), se dividirmos o texto em dois fragmentos. O texto da LDB, que nos interessa, na íntegra encontra-se assim: “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, p. 14).

O primeiro fragmento nos mostra o seguinte: “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia [...]” (BRASIL. Ministério da Educação, 1996, p. 14). Considerando-se o significado de *disciplina* na LDB, esse primeiro fragmento aponta para o desejo da LDB em relação aos conteúdos, conceitos, metodologias, teorias da ciência sociológica.

A questão que não está resolvida é: quais os conhecimentos de sociologia que o educando deve dominar para exercer a cidadania? A LDB não estabelece que conhecimentos sociológicos sejam esses e acredito que não seja de sua competência. Para resolver este problema é necessário saber primeiro quais os significados de cidadania. Isto a LDB não expõe com clareza. Na dissertação da Takagi (2007), por exemplo, observa-se que tais domínios encontram-se nos PCNEM de 1999.

Afirmamos que o Artigo 36º da LDB não estabelece uma relação direta entre ensino de Sociologia e educação; assim, qual a relação que o referido Artigo estabelece? O Artigo 36º faz referência à relação entre a ciência de referência, isto é, a Sociologia, e a disciplina (instrução). Esta afirmação se sustenta, num primeiro momento, no seguinte: “O currículo do



ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes [...]” (BRASIL, 1996, p. 14).

É importante destacar a palavra currículo que faz referência à instrução (ciência de referência) e não à educação (intervenção na realidade social); a LDB nesse Artigo está preocupada com os conteúdos e não com a interferência na realidade social. Algumas palavras são fundamentais no Artigo 36º no sentido de compreender se a LDB estava se referindo à relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania no âmbito da instrução, da educação ou do ensino. Em vista da exposição de Libâneo (1994), esse aspecto é importante para compreendermos o texto da LDB.

Assim, lê-se que: “§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, p. 14). A partir do texto de Libâneo (1994), o Artigo 36º faz referência clara aos conhecimentos de Sociologia enquanto instrução, isto é, a cidadania é colocada enquanto tema (este faz parte da metodologia da Sociologia como entende as OCN). Não podemos esquecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como o próprio nome diz, preocupa-se com a educação, porém, a mesma faz referência pelo menos três disciplinas: Sociologia, Filosofia e História.

É importante destacarmos que o Artigo 36º não menciona a palavra ensino, mas sim conhecimentos “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, p. 14), que por si já faz referência a ciência de referência, logo à disciplina. Dessa mesma opinião compartilha o Lejeune de Carvalho, quando afirmou que,

No caso da Lei do Senado, que acabou sancionada, em seu artigo 36 existem margens para mais de uma interpretação. Evidente que a vontade do legislador, quando menciona que “quando o educando egresso do Ensino Médio deverá demonstrar conhecimento de Sociologia e Filosofia, é, para nós, bastante claro (CARVALHO, Lejeune, 2004, p. 23).

O artigo de Lejeune de Carvalho também entendeu que o Artigo 36º refere-se à disciplina obrigatória. É importante observar que na citação acima o sociólogo citou apenas parte do que está impresso no texto da LDB, fazendo uma menção clara à disciplina sociológica.

Considerando o segundo fragmento: “[...] necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, Ministério da Educação, 1996, p. 14), temos a noção de *ensino* impresso na LDB,

pois, aqui se faz referência a uma condição social, ou a falta dela. Posto isso, pode-se concluir que a noção de disciplina está relacionada à ciência de referência, no caso aqui a Ciência Sociológica. Isso explica porque o Parecer mesmo citando a palavra cidadania treze vezes não justificou sua institucionalização na relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, pois o assunto não era o ensino de Sociologia, mas sim a disciplina de Sociologia.

Quando o livro organizado por Lejeune de Carvalho (2004) apontou para o histórico atual da luta política pela inclusão da disciplina de Sociologia no ensino médio, a palavra disciplina é utilizada várias vezes, em detrimento da palavra ensino. Cabe destacar que o título escolhido por Lejeune de Carvalho (2004) do seu artigo foi: *A Trajetória Histórica da Luta Pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil* (CARVALHO, Lejeune, 2004, p. 17). O título do livro no qual se encontra o artigo também é significativo: *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio*.

Essa separação, embora não explicitada descritivamente, torna-se clara tanto na luta política, descrita por Lejeune de Carvalho (2004), quanto no Parecer. Existe assim uma regularidade na conexão de sentido que nos permite estabelecer a evidência dessa separação no Artigo 36º da LDB.

O Parecer 38/2006 consistiu também numa evidência da separação entre ensino e disciplina, a qual criou condições para que o Parecer 38/2006 justificasse a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, pois a legitimidade do ensino de Sociologia já estava prevista na LDB, mesmo que de forma precária. O Parecer não fez referência apenas à disciplina, mas fez também muitas referências à interdisciplinaridade, o que não eliminou a idéia de disciplina, mas sim a reforçou.

A noção de interdisciplinaridade consiste no pressuposto de que há uma conexão entre determinadas disciplinas, isto é, que exista uma aproximação temática entre elas. Em outras palavras, “[...] a interdisciplinaridade se sustenta sobre uma problemática comum, uma axiomática teórica e/ou política compartilhada e uma plataforma de trabalho conjunto [...] (FILHO, 2005, p. 39).

A noção de interdisciplinaridade ainda apresenta outro aspecto: mesmo havendo uma temática compartilhada entre as disciplinas, tais relações se definem dentro de um quadro hierárquico superior, no qual uma das disciplinas ocupa a posição central, “[...] geralmente determinada por referência à sua proximidade da temática comum, atua não somente como integradora e mediadora da circulação dos discursos disciplinares mas principalmente como coordenadora do campo disciplinar” (FILHO, 2005, p. 39).

Assim, o Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III da LDB sugere duas disciplinas centrais (hierárquicas) quando a temática é cidadania: a Filosofia e a Sociologia, em especial dentro das Ciências Humanas. Assim, o Artigo 36º não trata simplesmente de uma relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania enquanto intervenção na realidade social, mas trata também do conhecimento sociológico. Esse aspecto permitiu que o Parecer 38/2006 pudesse falar em disciplina de Sociologia. O próprio Parecer tomou consciência desse fato ao reconhecer que,

O legislador, por seu lado, reconheceu essa importância ao destacar nominalmente os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, dando-lhes valor essencial e não acidental, com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio. (artigo 36, § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96) (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 3).

Neste particular, outro trecho do Parecer é significativo, pois, “Em resumo, há uma diretriz de que *ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 7).

Algumas palavras em destaque pelo próprio documento chamam atenção: *domínio, conhecimento, sociologia*. Estas palavras indicam o que é importante para dar sentido à disciplina de Sociologia, na perspectiva deste documento, no ensino médio, a saber: a própria ciência sociológica, isto é, o seu sentido sociológico. A disciplina de Sociologia foca o conhecimento sociológico, em outras palavras: reforça a idéia de disciplina de Sociologia enquanto instrumento para dotar o educando de uma olhar sociológico sobre a realidade social.

Posto isso, podemos observar que a disposição no campo educacional em organizar os conhecimentos em disciplina é preponderante. Uma questão obscura é o entendimento de que transversalidade se opõe à idéia de disciplina, isto não é verdade. A transversalidade é complementar a interdisciplinaridade, pois,

A transversalidade se difere da interdisciplinaridade porque, apesar de ambas rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, a primeira se refere à dimensão didática e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos (MENEZES; SANTOS, 2002).

A transversalidade diz respeito a temas, isto é, temas transversais às diferentes disciplinas, o que auxilia na interdisciplinaridade. Assim, a disposição no interior do campo educacional brasileiro não é tão contestada assim pela LDB, e foi reforçada na luta político-jurídico pela elaboração da LDB e no Parecer 38/2006. A Sociologia não poderia, nem pode, ser tratada de forma transversal, pois a Sociologia não é um tema da educação, mas uma área do conhecimento, os temas da educação definidos pela LDB é a cidadania e o trabalho, estes sim podem ser tratados de forma transversal

A conclusão que queremos chegar aqui é: mesmo com o esforço dos organismos multilaterais e do governo FHC para tentar alterar a cultura da disciplina, o Parecer 38/2006 se valeu da racionalidade baseada num contexto ainda de disciplina escolar.

### **3.2.2- A racionalidade do documento**

Qual o sentido do ensino de Sociologia que está impresso no Parecer? Este documento, diferente da LDB, foi elaborado no ano de 2006, isto é, no início do século XXI, na gestão do governo Luis Inácio da Silva. A institucionalização do ensino de Sociologia a partir do final do século XX, como o Estado da Arte mostra, é um processo, não se deu da noite para o dia. Entretanto, considero este Parecer o clímax da institucionalização, até então.

O Parecer centrou-se em aspectos técnicos no sentido de institucionalizar a disciplina de Sociologia. Este documento baseou-se em dois aspectos: legal e racional (WEBER, 2004, p. 141), para num segundo momento argumentar a favor da institucionalização da disciplina.

É importante destacar que no Parecer a palavra *cidadania* aparece treze vezes e a palavra *trabalho* apenas duas, ou seja, a palavra cidadania aparece seis vezes mais em relação a palavra trabalho. Entretanto, é importante chamar atenção que a referência à cidadania e ao trabalho, neste documento, não teve relevância para dar sentido à institucionalização da disciplina de Sociologia. A explicação para este fato é que o mundo do trabalho e o exercício da cidadania são objetivo da educação, logo, do ensino e não da disciplina.

O Parecer se afastou do idealismo da LDB se aproximando do caso concreto da prática educativa no Brasil. Isso foi possível porque a LDB entra em vigor em 1996 e o Parecer é elaborado dez anos depois. O Parecer é um documento que faz parte do campo político-jurídico, pois no seu interior observam-se disputas políticas<sup>47</sup>, porém, a base é jurídica. O Parecer é predominantemente técnico.

---

<sup>47</sup> O Parecer é resultado da disputa pela inclusão ou não da disciplina de Sociologia no ensino médio.

Este aspecto técnico observa-se no histórico dos conselheiros e relatores do Parecer Cesar Callegari, Murilo de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. Cesar Callegari e Murilo Hingel são membros condecorados pela Ordem Nacional do Mérito Científico<sup>48</sup>. Callegari é sociólogo, pós-graduado em Sociologia e Política e ocupou diversos cargos políticos. Foi diretor da Escola Superior de Sociologia e Política de São Paulo; foi também representante do Brasil na Conferência Internacional de Educação promovido pela UNESCO. Escreveu diversos livros técnicos na área de educação<sup>49</sup>.

O conselheiro Murilo de Avellar Hingel é licenciado em Geografia e História; foi ministro da educação, secretário de Educação e Cultura de Juiz de Fora, secretário de Educação de Minas Gerais. Atuou, junto ao MEC, como técnico educacional da Coordenação de Assistência aos Estados e Distrito Federal, dentre outros cargos relevantes para educação<sup>50</sup>.

Adeum Sauer é graduado em Filosofia e Direito, e mestre em Sociologia. É atualmente o presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Foi também secretário de Educação em Itabuna, Bahia. Já participou de encontros internacionais sobre educação a convite da ONU e da Unicef<sup>51</sup>.

Esses conselheiros e relatores do Parecer 38/2006 entenderam, de forma unânime, que o ensino de Sociologia se constitui enquanto disciplina obrigatória. Chamo atenção que esses conselheiros ocuparam cargos que possivelmente os capacitaram tecnicamente para avaliar a educação. A competência técnica dos conselheiros-re relatores oferece ao Parecer racionalidade, pois, “[...] para atingir racionalidade plena, é necessária, [...] uma qualificação profissional” (WEBER, 2004, p. 143).

Para dar sentido à disciplina de Sociologia no ensino médio, os relatores partiram de uma análise concreta, isto é, a prática educacional. O primeiro fator considerado pelos relatores foi que já havia uma realidade “[...] expressa na adoção crescente da disciplina de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais” (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 3). Essa realidade mostra que a disciplina de Sociologia seria de interesse maior da parte diversificada do que da base comum, o que não era condizente com o texto da LDB. Cabe destacar aqui a disposição no campo educacional na organização de disciplinas.

---

<sup>48</sup> Segundo o site do Ministério de Ciência e Tecnologia (<http://ftp.mct.gov.br/sobre/ordemerito1.htm>) a Ordem Nacional do Mérito Científico foi criada pelo Decreto 4.115 de 2 de fevereiro de 2002 cujo objetivo é premiar personalidades, tanto nacionais quanto internacionais, que tiverem contribuições relevantes para a ciência e tecnologia no Brasil.

<sup>49</sup> <http://www.abc.org.br/sjbic/curriculo.asp?consulta=acrc>

<sup>50</sup> <http://www.abc.org.br/sjbic/curriculo.asp?consulta=mahingel>

<sup>51</sup> [http://amigosdabahia.blogspot.com/2006/12/adeum-sauer-politica-clientelista-no\\_26.html](http://amigosdabahia.blogspot.com/2006/12/adeum-sauer-politica-clientelista-no_26.html)

Outra forma de dar sentido à disciplina de Sociologia consistia na efetividade do Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III, isto é, questionar se as escolas estavam conseguindo de fato dotar os educando dos domínios dos conhecimentos sociológicos necessários ao exercício da cidadania.

Entretanto, em todo Parecer não se discute a eficácia ou não da relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania (objetivos da educação), mas sim se o ensino de Sociologia deveria ou não ser constituído enquanto disciplina (conhecimentos de Sociologia). É aqui que o Parecer buscou dar sentido à disciplina de Sociologia no ensino médio. O objetivo são os conceitos, metodologias e teorias sociológicas<sup>52</sup>.

Em vista de que o debate não se dá em torno da relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, este se transferiu para aspectos legais. Nem a LDB nem os antigos documentos oficiais estabeleceram o ensino de Sociologia enquanto disciplina (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 6). Isto porque a LDB oferece autonomia às escolas em relação aos projetos pedagógicos.

O Parecer chamou atenção para o fato de que a base nacional comum é composta por três áreas do conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Estas teriam que ser contemplada pelo sistema educacional, mas quanto à modalidade, ou seja, ao formato de disciplinas,

[...] não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, “*sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar*”, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 7).

A questão que colocamos anteriormente consistiu em saber qual o sentido do ensino de Sociologia no ensino médio (para o Parecer)? A falta de debate no documento aqui analisado em torno da relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, indica que o sentido do ensino de Sociologia está em outro documento, na LDB. Assim, em vista dessa dificuldade, parece ser mais razoável formularmos a pergunta. É partir da pergunta que identificamos o objeto da “pesquisa”. Posto isso, qual o sentido da disciplina de Sociologia no ensino médio para o Parecer?

---

<sup>52</sup> O Parecer estava legitimando o sentido do ensino de Sociologia na institucionalização da disciplina de Sociologia.

Cabe destacar que reiteradas vezes o próprio documento tratou a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania como já cristalizado (já dito em outro lugar, na LDB), pois,

Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como “*necessários ao exercício da cidadania*” (artigo 36, § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Com os demais componentes da Educação Básica, devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de “*aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*” (art. 35, inciso II, da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de “*difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*” (art. 27, inciso I, da LDB) (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 3).

O documento deixou claro, nesse trecho, que essa é uma posição da LDB, mas em nenhum momento se coloca contrário a essa relação. O parecer não estava analisando o ensino de Sociologia, mas a disciplina de Sociologia, pois aquele não era o objeto do Parecer.

O debate travado no Parecer foi se os conhecimentos de Sociologia deve ser uma disciplina específica e obrigatória ou deve receber tratamento interdisciplinar de forma flexível<sup>53</sup>. A LDB oferta às escolas autonomia pedagógica para formulação curricular, que pode ser estruturada em disciplinas ou de forma mais flexível como “[...] por unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares” (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 7).

O Parecer determinou, mesmo com essa autonomia pedagógica ofertada pela LDB, que a Sociologia seja uma disciplina obrigatória. O primeiro aspecto é a opção que a maioria das instituições de ensino fizeram, pois segundo o documento,

A maioria das escolas mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendidas estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 7)

Posto isso, no entendimento do Parecer, não poderia haver duas lógicas: para as disciplinas tradicionais o tratamento de disciplinas estruturadas, e para Sociologia e Filosofia o suposto tratamento flexível, interdisciplinar, transversal. Assim, o argumento do documento consistiu no seguinte:

---

<sup>53</sup> A referência que faço aqui à interdisciplinaridade encontra-se na visão dos proponentes, ou seja, de que não há obrigatoriedade da organização de disciplinas. Continuo defendendo a idéia que a interdisciplinaridade reforça a idéia de disciplina.

Se a escola tem autonomia para desenvolver na própria concepção pedagógica, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal e reiterado pela LDB, ela tem, por outro lado, a obrigação de coerência nessa concepção, bem como no seu planejamento, na sua organização e na sua execução. Nesse sentido, se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base em disciplinas, a lógica obriga que os componentes obrigatórios, sem ressalva legal, sejam oferecidos da mesma forma. Se a escola, ao contrário, usando da autonomia que lhe dá a Lei, organizou seu currículo de outra forma, do mesmo modo deverá dar tratamento a todos os componentes obrigatórios (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 8)

O Parecer buscou coerência no tratamento dado às disciplinas. Neste aspecto o Parecer padronizou a opção pedagógica das instituições de ensino que optaram pelas disciplinas estruturadas, porém, não dava o mesmo tratamento às disciplinas de Sociologia e Filosofia. Fica assim evidente a disposição no campo educacional brasileiro da organização de disciplinas. A pergunta que talvez tenha ficado no pensamento dos conselheiros para tornar obrigatório a disciplina de Sociologia possa ter sido: por que a lógica de divisão de disciplinas no campo educacional brasileiro não alcançou os conhecimentos sociológicos já que era um componente obrigatório?

Neste particular, o documento destacou outro problema: será que esse tratamento pedagógico de transversalidade dado aos temas de Filosofia e Sociologia estaria sendo efetivo? O Parecer não acreditou nessa possibilidade porque os professores estariam comprometidos, devido à própria estrutura organizada em disciplinas, com a estruturação dos programas de suas disciplinas (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 7).

Assim, resgatando o problema central do Parecer, este fez um questionamento: “Coloca-se, então, a questão: como garantir a eficácia dessa diretriz, se não forem efetivados processos pertinentes de ensino e aprendizagem que propiciem esses conhecimentos?” (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 8). Fica evidente que a preocupação do Parecer não é com a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, mas sim com o conhecimento sociológico, no qual o Parecer construiu o sentido do ensino de Sociologia no ensino médio.

Em vista da própria construção do Parecer, busca-se neste capítulo a ação racional dos agentes envolvidos e a regularidade nessa ação. Segundo Weber, “No domínio da ação, é racionalmente evidente, antes de mais nada, o que se compreende *intelectualmente*, de modo cabal e transparente, em sua conexão de sentido visada” (WEBER, 2004, p. 4).

É importante para este Capítulo observar também, nas conexões de sentido, “[...] a possibilidade de que a investigação futura descubra regularidades não susceptíveis de compreensão em comportamentos específicos dotados de sentidos [...]” (WEBER, 2004, p. 6).



Buscam-se, assim, evidências que nos permita identificar os sentidos regulares do ensino de Sociologia e da disciplina de Sociologia no ensino médio.

Diante a questão colocada nesta Seção, isto é, qual o sentido da disciplina de Sociologia no ensino médio? Concluímos que o sentido se encontra no olhar sociológico sobre a realidade social sem perder de vista a nova noção de ensino enquanto objetivo educacional, em outras palavras, o sentido social da disciplina de Sociologia.

### 3.2.3- O sentido social da disciplina de Sociologia

Embora a preocupação do Parecer fosse com a disciplina de Sociologia, não se pode desconsiderar que treze vezes o Parecer citou *exercício da cidadania*. Isto significa que existe a possibilidade do Parecer ter feito referência ao ensino de Sociologia. Observa-se que até a página três do Parecer foram feitas reiteradas referências à palavra *contextualização*. Acredito que esta palavra esteja relacionada ao ensino de Sociologia.

Em diversas páginas do Parecer reiterou-se o problema central deste documento: “A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização”. (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 5). Há no parecer uma preocupação central com a interdisciplinaridade e contextualização.

Segundo o Parecer, o tratamento interdisciplinar e contextualizado faz parte da base comum, tem que ser observado nas propostas pedagógicas (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 5). Havia uma tensão no Parecer que apontou tanto para diferença quanto para relação entre o *sentido sociológico do ensino de Sociologia* e o *sentido social da disciplina de Sociologia*: “[...] como garantir que os ‘conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’ sejam tratados efetivamente pelas demais disciplinas escolares, ou seja, como dizem as DCNEM, com ‘tratamento interdisciplinar e contextualizado’?” (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 2)

O Parecer até a página três apresenta uma preocupação maior em justificar importância social (intervenção social), e não sociológica (olhar sociológico), dos conhecimentos de Sociologia. A evidência encontra-se nas palavras iniciais do Parecer quando os relatores começam a analisar o *mérito* da inclusão, de forma obrigatória, da disciplina de Sociologia, quando se lê que:

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de

jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 2)

Observa-se no trecho acima que a Sociologia aparece não enquanto disciplina (conceitos, metodologia, teorias), mas sim enquanto valor na formação do educando enquanto cidadão. É importante destacar que nessas páginas iniciais a palavra *contextualização* é citada mais do que nas outras páginas seguintes do Parecer. Mas o que é *contextualização*?

A idéia de contextualização entrou em pauta com a reforma do ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que orienta para a compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano [...] orienta-se para uma organização curricular que, entre outras coisas, trate os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual (MENEZES; SANTOS, 2002)

Segundo Menezes e Santos, a LDB entende que a contextualização depende do conhecimento, porém, que esse conhecimento possa ser decodificado pelo educando, ou seja, que faça sentido. Menezes e Santos destacam que para fazer sentido é necessário que tal conhecimento parta da experiência do educando, considerando o contexto no qual ele está inserido (MENEZES; SANTOS, 2002).

O objetivo da contextualização, ao relacionar conhecimento e contexto vivido pelo educando, consiste no fato que, “De acordo com o MEC, ‘esse aluno que estará na vanguarda não será nunca um expectador, um acumulador de conhecimentos, mas um agente transformador de si mesmo e do mundo’ (MENEZES; SANTOS, 2002). A contextualização apresenta outro aspecto, o qual deve partir do cotidiano dos educandos, a saber: os temas. A contextualização é um elemento da nova noção de ensino.

Os temas, segundo o Parecer, são desenvolvidos de forma transversal que está relacionado à idéia de interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 8). Mas o que é um tema transversal? Segundo Menezes e Santos, o Ministério da Educação define temas transversais como:

[...] voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”. Os temas transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana (MENEZES; SANTOS, 2002).

A palavra *tema* está relacionada ao ensino<sup>54</sup> e não á disciplina, entretanto, preocupando-se com a disciplina. Esta não fechada em si mesma, isto é, a transmissão de conteúdos, memorização, mas uma nova lógica que estabelecesse relação entre disciplina (metodologia, conceitos, teorias) com o cotidiano do educando. Aqui podemos entender o ensino de uma forma mais ampla: a mescla entre disciplina e contexto, o que prioriza o processo de aprendizagem. Sempre que no Parecer a palavra contextualização se fez presente, a palavra interdisciplinaridade também, o que sugere uma relação entre as duas.

Reiteramos que o Artigo 36º da LDB contempla tanto a disciplina sociológica (metodologia, teorias, conceitos) quanto os temas sociais (ensino de Sociologia). O referido Artigo, quando faz referência aos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia como necessárias ao exercício da cidadania, sugere que essas duas disciplinas sejam integradoras e orientadoras para o tema cidadania. Acredito nessa hipótese, pois,

Com base nessa idéia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. No entanto, os sistemas de ensino, por serem autônomos, podem incluir outros temas que julgarem de relevância social para sua comunidade (MENEZES; SANTOS, 2002).

Preliminarmente quero chamar a atenção que Menezes e Santos não dizem que essa visão de cidadania seja da LDB, mas do MEC. Observa-se que tais temas podem ser tratados por diversas áreas dos conhecimentos, o que os caracteriza como temas transversais, pois,

[...] a área de Ciências Naturais inclui a comparação entre os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética). (MENEZES; SANTOS, 2002).

Todavia, observa-se que nas palavras de Menezes e Santos, o tema central (norteador) não é as técnicas de reprodução, mas sim o debate Ético (respeito à diferença) e de Orientação Sexual (questão de gênero) que são temas da Sociologia (das Ciências Sociais e da Filosofia).

A relação entre interdisciplinaridade e contextualização exige a centralidade no tema (ou temas), não em disciplinas fechadas em si, o que sugere uma relação entre conhecimento (disciplina) de diversas áreas e contexto vivido (temas candentes). A LDB colocou dois temas

---

<sup>54</sup> Chamo aqui a atenção para a relação entre tema e ensino porque o tema pode se orientar pelo ensino, enquanto um tema social importante, bem como pode se orientar a partir da disciplina, enquanto abordagem metodológica. Temos que ter em mente quando “fala” a Sociologia e quando “fala” a Pedagogia.

amplos que refletem, pelo menos no final do século XX, a preocupação no cenário internacional e nacional: trabalho e cidadania, os quais são obrigatórios e inseridos na base comum.

O sentido do ensino de Sociologia já estava definido na LDB: o exercício da cidadania. Assim, o ensino de Sociologia encontrava sua obrigatoriedade no texto legal, mas o sentido sociológico dependia do projeto pedagógico de cada instituição, porém, ambos obrigatórios. A dinâmica do Parecer, que se preocupa com a disciplina de Sociologia, consiste em primeiro apontar o sentido social da Sociologia no ensino médio de forma introdutória, e num segundo momento chamar atenção para deficiência na aplicabilidade da disciplina de Sociologia nas escolas.

A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio, na argumentação do Parecer, consiste na identificação da prática escolar de que, na idéia de interdisciplinaridade, não havia o tratamento sociológico dos temas, questão esta obrigatória no texto da LDB. Em outras palavras, não havia nem disciplina de Sociologia, muito menos um sentido social para o ensino de Sociologia. Em suma, não estaria sendo contemplado ensino de Sociologia nas escolas que não adotavam a disciplina de Sociologia.

Chamamos atenção neste Capítulo para diferença entre o sentido sociológico do ensino de Sociologia e o sentido social da disciplina de Sociologia, na qual acreditamos, também, que seja fonte da tensão existente no campo sociológico. Reiteramos aqui o problema da análise comparativa entre a visão do não especialista e do especialista (bispo dos Santos, 2002) tem sobre o ensino de Sociologia, quando o tema é a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania.

O primeiro entende a referida relação a partir dos objetivos da educação; o segundo entende a partir do próprio conhecimento sociológico, como mostra a pesquisa de Bispo dos Santos (2002). Argumentamos que a tensão e conflito no campo sociológico encontram-se, também, quando analisado o Artigo 36º da LDB, em não separar quando se refere à disciplina (olhar sociológico) de quando se refere ao ensino (objetivo da educação), considerando a nova noção de ensino que expomos em momentos anteriores.

A formação discursiva a partir do campo sociológico entende a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania enquanto interferência na realidade social, o que poderia descaracterizar a Sociologia enquanto ciência. No campo educacional, preocupado em resolver um problema social, entende que há uma relação entre ensino de Sociologia e

exercício da cidadania, pois temas como gênero, raça, desigualdade social, participação política são temas pertinentes ao campo sociológico.

Se pensarmos na pesquisa de Bispo dos Santos (2002) que identificou que os especialistas apresentam expectativas diferentes dos não-especialistas, a presente pesquisa identifica que os sujeitos são limitados nos seus discursos a partir de onde (campo) eles falam. Talvez seja por isso que no documento oficial federal Nelson Tomazi<sup>55</sup> encontrou dificuldade em defender a relação entre ensino de sociologia e exercício da cidadania, e no seu livro didático, analisado por Sarandy, ele enxergue essa relação com maior facilidade, pois estava em lugares distintos: no documento oficial ele é sociólogo (disciplina, aqui comprometido com a ciência sociológica), e no livro ele é professor (ensino comprometido com o tema).

Compreender a diferença entre o sentido sociológico do ensino de Sociologia e o sentido social da disciplina de Sociologia é fundamental para entendermos a análise dos documentos elaborados pelos sociólogos, tanto na esfera federal quanto na estadual. Esta diferença nos ajuda a entender as formações discursivas, o campo de onde falam os sujeitos, o pensamento e o conflito (tensão) existente em torno dos sentidos do ensino de Sociologia no ensino médio. Existe um pseudo-dialogismo, pois quando se observa a diferença identificada neste Capítulo pode-se observar que não falam do mesmo objeto, embora exista uma aparência de igualdade.

O ensino de Sociologia é obrigatório no texto da LDB, mas há interpretações de que a disciplina não, pois dependia do projeto pedagógico de cada instituição escolar. O Parecer 38/2006, a partir do uso da legalidade e da racionalidade técnica (campo político-jurídico), centrou sua análise na disciplina de Sociologia, fato este que nos forneceu subsídio para observar essa separação que nos documentos oficiais produzidos por Sociólogos (campo sociológico) não aparece.

É importante chamar atenção para o fato de que a partir dessa separação, o Parecer observou que havia tratamento desigual entre as disciplinas. Enquanto disciplinas tradicionais eram constituídas enquanto disciplinas (metodologia, teorias, conceitos), as de Filosofia e Sociologia recebiam tratamento pedagógico diferenciado das demais disciplinas. O problema parece não estar na LDB, mas sim na prática pedagógica.

Enquanto, de um lado, nas disciplinas tradicionais a preocupação era com as metodologias, conceitos, teorias, de outro, as disciplinas de Filosofia e Sociologia

---

<sup>55</sup> Nelson Tomazi foi um dos colaboradores na elaboração das OCNs; seu livro didático foi analisado por Sarandy. No livro didático, segundo Sarandy, Tomazi relaciona ensino de Sociologia e exercício da cidadania, porém, nas OCNs essa relação surge como slogan e clichê.

emprestavam, no plano teórico, seus temas. O Parecer observou que a preocupação com as disciplinas impediam o tratamento interdisciplinar e transversal. Assim, a falta de uma disciplina específica de Sociologia se mostrou um elemento limitador da proposta educacional e da própria LDB que previa o domínio dos conhecimentos de Sociologia, isto é, a interdisciplinaridade e a transversalidade de temas de interesse social.

O Parecer entendeu que existem duas exigências na LDB (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 7): os conhecimentos de Sociologia, inerente à disciplina sociológica, cujo objetivo consiste nos conhecimentos da Sociologia; de outro, o tema para educação, a cidadania e o trabalho.

A conclusão que chegamos é que quando se pensava em ensino de Sociologia, não se pensou apenas na transversalidade de temas da Sociologia (ou temas sociais), mas também na transversalidade do conhecimento sociológico. Este último gera uma questão: é possível professores de outras áreas do conhecimento analisar sociologicamente um fenômeno social?

A prática, segundo o Parecer, mostrou que não, embora o Parecer amenize o discurso alegando que os professores preocupados com suas disciplinas, não poderiam dar esse tratamento interdisciplinar. Essa abordagem do Parecer nos ajuda a confirmar uma de nossas hipóteses de trabalho: que os conhecimentos de Sociologia não no texto da LDB, mais especificamente no Artigo 36º, não tem uma relação direta com o exercício da cidadania, mas sim com a própria ciência sociológica. A relação com a cidadania é um subproduto dos conhecimentos sociológicos e objetivo da educação como um todo.

### **3.3- As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

A partir das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCN, mais especificamente em relação ao ensino de Sociologia, que o presente trabalho, em vista do objeto de pesquisa, tem contato com o pensamento especificamente sociológico produzido nos documentos oficiais. Segundo o próprio documento, o mesmo se constitui enquanto orientação para os professores de Sociologia, e não tem força de lei (obrigatoriedade) (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 131).

A importância deste documento consiste em ser uma orientação em nível nacional que, por sua vez, se destina a justificar a presença da Sociologia no ensino médio, numa formação discursiva acadêmica. O presente trabalho acredita que este documento apresenta esse objetivo (justificar o ensino de Sociologia) porque se preocupa em construir um significado de olhar sociológico e a prática deste olhar.

A partir dessa justificativa extraímos do texto trechos que nos permite entender qual o sentido do ensino de Sociologia no ensino médio, o significado de cidadania e como o documento entende a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania.

### **3.3.1- A ênfase do documento: justificar o ensino de Sociologia no ensino médio**

Como já destacamos a ênfase deste documento é justificar a disciplina de Sociologia no ensino médio. Para tanto, o documento desconstrói a relação frágil e propagandista do slogan e clichê que se constitui na frase: ensino de Sociologia para o exercício da cidadania. Embora o documento aqui analisado date do ano de 2006, o mesmo não faz nenhuma referência ao Parecer 38/2006, o que nos permite concluir que o documento oficial foi elaborado antes da existência do Parecer e busca justificar o ensino de Sociologia no ensino médio.

É importante situar o leitor neste documento porque em determinados momentos o documento parece se colocar contra a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania e, em outros momentos, coloca-se a favor. Embora o documento analise o ensino de Sociologia numa formação discursiva acadêmica, o mesmo dialoga com o campo educacional. Se isso não for identificado no documento podem não ficar claro esses dois momentos, que não são contraditórios.

A argumentação do documento inicia analisando as justificativas históricas que serviram de base para que o ensino de Sociologia fizesse parte ou não do currículo escolar de forma obrigatória. Além de buscar justificar o ensino de Sociologia, em bases sólidas, no ensino médio, o documento analisa as justificativas consideradas frágeis, que podemos dividir em três: a relação do ensino de Sociologia com o regime político, a construção de um cidadão crítico e o exercício da cidadania.

A primeira justificativa frágil que o documento analisa é a relação entre ensino de Sociologia e regime político.

Há uma interpretação corrente que, no entanto, deve ser avaliada criticamente; ela afirma que a presença ou a ausência da Sociologia no currículo está vinculada a contextos democráticos ou autoritários, respectivamente. No entanto, se se observar bem, pelo menos em dois períodos isso não se confirma, ou se teria de rever o caráter do ensino de Sociologia para entender sua presença ou ausência (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 104).

A outra justificativa frágil que sustenta o ensino de Sociologia no ensino médio consiste na condição crítica que a disciplina pode oferecer aos educandos. Argumentando de forma contrária a essa propaganda, o documento afirma que “[...] nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes com um discurso

conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina” (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 105).

Em outro momento o documento afirma que,

É sempre bom alertar que essa relação da Sociologia com outras disciplinas, com o currículo ou com a comunidade escolar nem sempre se faz com tranquilidade, seja porque nem sempre a condição do “objeto” de estudo é confortável, seja pelo caráter crítico que a pesquisa sociológica apresenta (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 115).

Uma leitura desatenta do documento poderia nos levar acreditar que há contradições no documento. Isso ocorre porque o documento transita entre a disciplina de Sociologia (olhar sociológico) e ensino de Sociologia (intervenção na realidade social). É por isso que o documento segue afirmando que, “A presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou slogan ou clichê – ‘formar cidadãos crítico’” (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 105).

O documento chama atenção, também, para outra relação frágil e até negativa para a institucionalização do ensino de Sociologia, pois,

[...] a intermitência da Sociologia no currículo do ensino médio decorre da expectativa e avaliações que se fazem de seus conteúdos em relação à formação dos jovens. Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política [...] (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 104)

Para o documento, um dos motivos principais da intermitência do ensino de Sociologia (de sua presença e ausência no currículo escolar) está ligado à formação política dos jovens, em outras palavras, a sua formação para cidadania. Entretanto, em outro momento, o documento acredita ser importante ultrapassar o nível discursivo propagandista que estabelece a relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania e, como diz o próprio documento, “[...] avançar para a concretização dessa expectativa” (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 109).

O olhar sociológico sobre as relações sociais consiste, para o documento, na justificativa fundamental para a estabilidade histórica<sup>56</sup> da institucionalização do ensino de Sociologia. Entretanto, para efeito da institucionalização deste ensino, é necessário um olhar sociológico que permita ultrapassar as justificativas consideradas frágeis, o que em certa medida o documento inicia o debate.

---

<sup>56</sup> Refiro-me à ausência e presença da Sociologia no currículo escolar.



### 3.3.2- O sentido do ensino de Sociologia

O documento inicia descrevendo o histórico da institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil e nos oferece uma visão desse processo que nos permite uma análise interessante. Segundo o documento, a tentativa de institucionalizar o ensino de Sociologia (início do século XX) foi de caráter científico, em especial, “[...] preocupada com o contexto social em que se dá a educação [...]” (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, 101).

Nesse período o ensino de Sociologia integrava-se aos cursos normais para qualificar o professor cientificamente. Na segunda etapa o destaque é para o período no qual a disciplina de Sociologia foi obrigatória, de 1925 a 1941. A ênfase que o documento dá neste período é para a institucionalização da Sociologia na formação de cientistas sociais. Isto é, na formação de quadros especializados em Sociologia a partir do surgimento da Escola Livre de Sociologia e Política, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 102).

Na perspectiva deste trabalho, no período acima mencionado o ensino de Sociologia apresentava sentido, também, na construção de valores universais fundamentais para construção da nacionalidade brasileira, como também destacou Meucci (2000). Assim, o ensino de Sociologia apresentou uma mudança no seu sentido: o que antes era para dar cientificidade ao debate sobre educação passa a ampliar seu objetivo que não estava apenas ligada a um determinado segmento, a educação.

No período em que o ensino de Sociologia perdeu seu status de disciplina obrigatória, a partir de 1942, o mesmo continuava fazendo parte dos currículos nos cursos de magistério, normalmente sob o título de Sociologia da Educação. Assim, o ensino de Sociologia “[...] cumpre aquele objetivo original – dar um sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação” (BRASIL, Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 102).

O terceiro momento analisado no documento foi o período que compreende os anos 1970 e 1980. O documento destaca o fim do denominado “Milagre Econômico” que resultou no enfraquecimento da concepção de educação para qualificação de profissionais especializados, isto é, a concepção de ensino médio para formação profissionalizante. Destaca também a abertura política do regime Militar (BRASIL, Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 102).

Esse período (década de 1970 e 1980) é marcado pelo crescimento da pluralidade da sociedade brasileira devido aos movimentos sociais e a própria abertura do sistema político

brasileiro. Isso exigiu da educação uma mudança de paradigma, pois, com a abertura política, diversos valores e posicionamentos políticos ganharam voz (visibilidade). Bispo dos Santos (2002) define que nesse período o aparecimento na mídia de sociólogos e cientistas políticos deu-se no sentido de explicar o surgimento dos diversos grupos sociais.

Não foi apenas o fim de uma concepção de educação que preparava, pragmaticamente, indivíduos em cursos profissionalizantes, mas também o fim de uma visão política unitária imposta; são valores que estavam surgindo, ou estavam tendo visibilidade. Observo que o ensino de Sociologia não era mais entendido enquanto conhecimento que oferece apenas cientificidade, nem condições de dar cientificidade a determinadas áreas do conhecimento, mas sim entender e explicar a realidade da sociedade complexa para transformá-la, o que sinaliza para maior autonomia do campo sociológico brasileiro.

Eis aqui a diferença entre o período analisado por Meucci (2000) e o momento atual. Enquanto o primeiro momento os conhecimentos sociológicos buscava explicar e quiçá compreender (cientificismo) a realidade social, o momento atual busca também intervir para transformar. Existe um movimento histórico no processo de institucionalização do ensino de Sociologia que se articula entre períodos de processos civilizatórios amplos, quando a disciplina encontra espaço para sua institucionalização; e outros, no qual ela perde esse espaço e torna-se uma disciplina técnico-científica preocupada com aspectos limitados e segmentados da sociedade.

Neste particular, Arendt, analisando o papel da educação e a crise da mesma, afirmou que, “[...] o treinamento profissional nas universidades ou cursos técnicos [...] é, não obstante, em si mesmo uma espécie de especialização. Ele não visa mais introduzir os jovens no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele” (ARENDR, 2003, p. 246). É interessante observar que o ensino de Sociologia torna-se obrigatório nos momentos em que a educação está a serviço de processos civilizatórios amplos, isto é, em inserir o educando na sociedade, o espaço da cidadania.

Diferente do período analisado por Meucci (2000), quando o ensino de Sociologia, pensando no processo civilizatório mais amplo, buscava, também, construir uma cidadania baseada em valores universais, a nova ênfase do ensino de Sociologia centra-se nas sociedades complexas e plurais. Entretanto, não perdeu sua característica política.

A partir dessa análise introdutória sobre os sentidos do ensino de Sociologia, o documento reflete sobre as condições do ensino de Sociologia na busca por justificar a Sociologia no ensino médio em dois sentidos: enquanto *disciplina* e enquanto *ensino*. Nesta

Seção analisaremos o documento em sua orientação para justificar o ensino de Sociologia enquanto disciplina.

É interessante destacar que para justificar o sentido da disciplina de Sociologia o documento critica a relação com a cidadania, alegando o seguinte: “a presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou slogan ou clichê – ‘formar o cidadão crítico’ [...]” (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 105). Para o documento, a disciplina de Sociologia tem outro sentido: dotar o educando de um olhar sociológico. Mas o que significa este olhar?

Para o documento esse olhar sociológico se alicerça “[...] aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. [...] É possível, observando a teoria sociológica, compreender os elementos da argumentação – lógicos empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade” (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 105). O olhar sociológico, assim, busca explicar e compreender as relações sociais.

Na perspectiva do documento o papel central da Sociologia consiste na desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais (BRASIL. Ministério da Educação, 2006 (OCN), p. 105). A desnaturalização dos fenômenos sociais significa mostrar que nem sempre esse fenômeno foi assim. O objetivo aqui é mostrar que: “[...] perde-se de vista a historicidade desses fenômenos [...] certas mudanças e continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses [...] de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais” (BRASIL. Ministério da Educação, 2006, p. 106).

Por sua vez, o estranhamento consiste em acreditar que todo fenômeno social seja explicado, em especial aqueles mais rotineiros, que parecem que já os conhecemos e não necessita de explicações (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 106). Os fenômenos sociais devem ser, para concretizar o estranhamento, problematizados, isto é, colocados em questão (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 106).

O olhar sociológico sobre a realidade social é a justificativa fundamental para disciplina de Sociologia no ensino médio por dois motivos: o primeiro é que estabelece uma relação entre ensino de Sociologia e a ciência de referência, a ciência sociológica; o segundo motivo consiste em dizer que justificar a relação disciplina de Sociologia e olhar sociológico sobre a realidade social, é uma forma de blindar este ensino dos motivos políticos e sociais que cercam a crença sobre o ensino de Sociologia que legitima ou não sua presença no

currículo escolar. Essa é uma blindagem, em especial, contra o slogan e clichê, isto é: ensino de Sociologia para o exercício da cidadania.

A relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania não deve servir enquanto única justificativa, pois, como mostra o histórico do ensino de Sociologia, traz instabilidade para este ensino no currículo escolar. Na perspectiva acadêmica (campo acadêmico) torna-se quase que injustificável a relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania enquanto produto principal.

Mas por que *quase* injustificável? Antes de explicar esse questionamento, um dos problemas que o documento aponta na construção do olhar sociológico consiste na transposição das práticas e métodos de ensino do curso de Ciências Sociais para o educando do ensino médio. A construção do olhar sociológico exige a consciência de que há diferença entre dotar os educando de um olhar sociológico de um olhar de sociólogo.

No sentido de elaborar a construção de um olhar sociológico e não do sociólogo, o documento apresenta três tipos de recorte comum no ensino de Sociologia: abordagem a partir de conceitos, teorias e temas que fazem parte dos pressupostos metodológicos (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 116). Articulação entre esses três recortes é fundamental para Sociologia no ensino médio.

Trabalhar conceito referindo-se a teoria é ensinar sociologia (formação do sociólogo). É a junção entre teoria, conceito e tema (caso concreto, problema social, contextualização) que se pode dizer que se constitui o ensino de Sociologia. Os conceitos e as teorias é que oferecem ao tema um olhar sociológico sobre a realidade social, transformando o problema social em problema sociológico.

Quando se analisa o olhar sociológico enquanto sentido do ensino de Sociologia no ensino médio, na verdade não está se tratando de ensino, mas de disciplina. O denominado olhar sociológico tem-se mostrado a tônica do discurso acadêmico, que embora não faça uma separação clara entre disciplina e ensino pode-se observar essa separação. Em outras palavras, não cabe no discurso acadêmico a relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania, mas sim uma reflexão que une disciplina de Sociologia e ciência de referência. Está aqui a centralidade da preocupação no campo acadêmico.

Entretanto, é importante relativizar essa impossibilidade da relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania no interior do discurso acadêmico; pois faz parte dos pressupostos metodológicos da disciplina a abordagem de temas, que no atual discurso

educacional tem que se aproximar da realidade do educando, o que se convencionou chamar de contextualização.

É nesta relação da disciplina (olhar sociológico) com o tema (qualquer tema ou questão social) que estabelece a relação entre disciplina sociológica e cidadania. O próprio documento reconhece isso quando reflete sobre a curiosidade do educando no ensino médio:

Parece que nessa fase de sua vida a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos mais racionalizantes a cerca dos fenômenos naturais e culturais. Mesmo quando está em causa promover a tolerância ou combater os preconceitos, a par de um processo de persuasão que produza a adesão a valores, resta a necessidade de construir e demonstrar a 'maior' racionalidade de tais valores diante dos costumes, das tradições e do senso comum (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 109)

O presente trabalho acredita que a tensão existente entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania ocorre não somente pelos diversos significados valorativos da palavra cidadania, mas também oriundo do lugar social de onde se fala. É importante entender em que campo encontra-se o debate. Na Seção seguinte essa separação ficará mais clara, pois o documento que em princípio separa disciplina de Sociologia e exercício da cidadania, não consegue estabelecer essa separação quando reflete sobre o ensino de Sociologia.

### **3.3.3- Ensino de Sociologia e exercício da cidadania: slogan e clichê**

É importante analisar como é tratada a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania neste documento oficial. Afirmamos que o documento inicia-se contrário ao tratamento superficial dado a essa relação. O documento, analisando sobre a crença do potencial do ensino de Sociologia para formação do jovem, afirma que,

Muito se tem falado no poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal [...] quando relaciona “conhecimento de Sociologia e exercício da cidadania” Entende-se que essa relação não é imediata, nem exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 104).

Aqui o documento oficial repete a crença não confirmada que no dispositivo legal, isto é, de que a LDB estabelece relação entre cidadania e formação política. É interessante destacar que o documento não busca na LDB a relação ensino de Sociologia e formação política, mas sim no conteúdo da disciplina de Sociologia. Não busca na LDB porque essa relação não existe nesta Lei.

Assim, evidencia-se que essa relação encontrava-se nos antigos documentos oficiais e no contexto histórico do período. Entretanto, entendemos que neste momento o documento aqui analisado relaciona cidadania e formação política. O documento reconhece que o ensino de Sociologia tem contribuído com temas relacionados à cidadania. Neste particular algumas palavras que surgem no texto são significativas:

No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino de Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo [...] ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 104).

Novamente a relação entre cidadania e participação política. O que chama atenção é que o documento afirma que essa relação é comum quando o ensino de Sociologia trata o tema cidadania. Entretanto, o texto deixa claro que a cidadania e a política são tratadas enquanto temas amplos que parecem ser permeadas por questões relacionadas à cidadania, enquanto participação política, temas específicos da Ciência Política, conforme destacado no documento: “[...] quando muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política [...]” (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 104).

Outra questão que chama atenção é que o documento, sem se aprofundar, vislumbra a possibilidade de relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania a partir de temas que se relacione com a política. Embora esteja sobre a influência da dúvida, o documento não consegue romper com essa relação.

O documento ressalta que o ensino de Sociologia apresenta tensão em torno da sua suposta capacidade, enquanto justificativa para sua presença no ensino médio, de desenvolver um cidadão crítico, denominado no documento de slogan e clichê (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 105). Entende-se enquanto slogan expressões simples e fáceis de serem lembradas e de propagar. Já clichê são frases curtas repetidas que se tornam banais e que criam estereótipos. São frases de fácil compreensão.

Em suma, a relação ensino de Sociologia e construção da cidadania e da crítica encontra-se, na ótica do documento, no senso comum, sem reflexão, sobretudo é uma justificativa frágil sem balizamento sociológico. Assim, a relação baseada em slogan e clichê naturaliza a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, em especial na capacidade dessa relação resultar em ação política que possa transformar a realidade. Entretanto, é

importante chamar atenção que o documento, embora entenda como slogan e clichê, não descarta a referida relação.

O que se tem que estar atento é sobre o lugar de onde se fala quando o debate refere-se à relação ensino de Sociologia e cidadania: no campo acadêmico ou educacional; muitas das tensões sobre essa relação seriam evitadas se entendêssemos que a cidadania, entendida enquanto intervenção na realidade social, consiste num subproduto do ensino de Sociologia, pois,

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade [...] (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 105)

O documento acredita, de forma não direta e imediata, que o ensino de Sociologia possa contribuir para educação no sentido de interferir na realidade social de forma transformadora. O documento oficial reitera a sua preocupação com a relação propagandista que se tornou a frase *ensino de Sociologia para o exercício da cidadania*. Entretanto, o documento acredita que essa relação propagandista possa se concretizar, pois,

As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata, e de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do slogan ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 109).

A questão é: como ultrapassar esse nível discursivo? Neste sentido, é importante destacar que na OCN em determinados momentos fala-se de disciplina de Sociologia, em outros, de ensino de Sociologia. Entretanto, essa separação não é clara. Este documento é importante, para efeito deste trabalho, porque consegue estabelecer relação entre disciplina de Sociologia e ensino de Sociologia e ao mesmo tempo negá-la. A evidência dessa constatação verifica-se quando o documento afirma que, “Para dar conteúdo concreto a essa expectativa, pensa-se, então, numa disciplina escolar no ensino médio que fosse a tradução de um campo científico específico – as Ciências Sociais” (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 109).

A possibilidade de concretização dessa expectativa significa dar racionalidade sociológica aos fenômenos culturais (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 109)

e sociais; em outras palavras os conteúdos concretos da relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania estariam no olhar sociológico sobre a realidade social.

Quais são os conteúdos? Antes de responder essa questão, é importante que entendamos qual o papel da escola para este documento oficial:

Por outro lado, na medida em que a escola é um espaço de mediação entre o privado – representado sobretudo pela família – e o público – representado pela sociedade (Hannah Arendt, 1968)-, esta deve também favorecer, por meio do currículo, procedimentos e conhecimentos que façam essa transição. De um lado, o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso a informações sobre a política, economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito / dever de votar ou amplamente como direito / dever de participar da organização de sua comunidade ou país (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 110).

A primeira questão que devemos destacar é que a escola para o documento oficial é um espaço de mediação entre o privado e o público; ou seja, é um espaço onde o educando terá conhecimento (conteúdos) para a transição da esfera privada para esfera pública, o espaço da cidadania. Podemos entender a partir da citação acima que para o documento a escola, mais especificamente o ensino médio, cumpre uma dupla função: preparar o educando para determinados seguimentos da sociedade (profissão) e prepará-lo para inserção em processos mais amplos como a cidadania.

Podemos identificar nessa citação a repetição do significado de cidadania enquanto participação política, porém, identificamos também dois desdobramentos desse significado: um significado liberal, no qual a participação política se restringe aos momentos eleitorais e outro mais amplo, isto é, participar diretamente da organização comunitária ou do país. Este último entra na discussão sociológica sobre cidadania de Cardoso (1994) e Dagnino (1994), como vimos anteriormente.

Parece estar claro no documento que o papel da escola é, também, formar cidadão, isto é, a cidadania é o produto final da escola. Seguindo a linha de raciocínio do documento, o ensino de Sociologia contribuiria para este objetivo da escola com seus conteúdos, em outras palavras: com seus conhecimentos, que envolvem teorias, conceitos e metodologia. A contribuição que o ensino de Sociologia pode oferecer à escola não é capacitar os educandos para o exercício da cidadania, o que reforçaria o slogan e o clichê; mas dotar os educando de um olhar sociológico sobre a realidade social, porém, esse olhar sociológico, dentro do papel da escola, encontra-se a serviço da construção da cidadania.



O conteúdo sociológico que pode resultar em ações concretas para efetivar a expectativa propagandista que relaciona ensino de Sociologia e exercício da cidadania encontra-se no olhar sociológico, isto é, a capacidade que a Sociologia tem de transformar um problema social em um problema sociológico.

Não é o sentido do ensino de Sociologia preparar o educando para o exercício da cidadania, mas sim preparar os educando a construir um olhar sociológico sobre a realidade social. Cabe lembrar que não está na LDB o sentido de que o ensino de Sociologia encontra-se na escola médio para preparar o educando para o exercício da cidadania. Eis aqui o surgimento desse slogan e clichê: estabelecer essa relação na LDB.

Para o documento a justificativa fundamental para a institucionalização do ensino de Sociologia no ensino médio é a capacidade deste em dotar os educando de um olhar sociológico sobre as relações sociais. Não obstante, o documento destaca que a relação entre ensino de Sociologia e a crítica, o regime político e o exercício da cidadania são propagandistas, isto é, carece de um olhar sociológico sobre essas relações.

Seguindo a mesma linha de raciocínio do documento, acredito que temos que ultrapassar o estágio de uma Sociologia cidadã para uma cidadania sociológica, ou seja, analisar sociologicamente essa relação. Isso significa pensar na relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania sociologicamente.

As OCN que criaram condições de pensarmos a relação ensino de Sociologia para além de seu conteúdo propagandista; isto é, numa forma de concretizar essa expectativa, que não está apenas no discurso oficial, como se tem dito, mas no discurso de sociólogos, sindicalistas, professores, educandos e entidades da sociedade civil (BISPO DOS SANTOS, 2002).

Ao ultrapassar o discurso propagandista, o documento acredita que está na construção do olhar sociológico a condição para concretizar a expectativa cidadã da disciplina. Acredito que o documento aqui analisado consistiu num avanço para institucionalização do ensino de Sociologia, não em seu aspecto legal, mas chamar atenção de questões fundamentais no sentido de estabelecer a Sociologia no ensino médio enquanto disciplina e ensino de Sociologia.

## CAPÍTULO 4

### OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO DO PARANÁ

#### 4.1- As Orientações Curriculares de Sociologia – texto preliminar

A proposta desta Seção é analisar as Orientações Curriculares de Sociologia – OCS, mais especificamente no texto preliminar, documento base para construção das Orientações Curriculares de Sociologia (próximo documento a ser analisado). Não é objetivo desta Seção promover críticas valorativas sobre o documento analisado, mas entender e explicar a lógica do documento no plano discursivo.

A proposta desta Seção é entender e explicar três aspectos no documento: o sentido do ensino de Sociologia, isto é, a preocupação com as teorias, conceitos e metodologias; o significado de cidadania e a ênfase do documento. O que se observa no decorrer deste trabalho, é que a tensão entre ensino de Sociologia e disciplina de Sociologia é a questão-chave que gera essa tensão entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania.

Posto isso, é importante, num primeiro momento, analisar se essa tensão existe neste documento para, num segundo momento, entender e explicá-la. Para situar o leitor, dentre os documentos analisados nesta pesquisa, os documentos oficiais do estado do Paraná são, sem dúvida, os que mais expõem seu pragmatismo, inclusive assume essa postura, isto resulta numa relação muito grande entre disciplina de Sociologia (olhar sociológico) e ensino de Sociologia (intervenção na realidade social). Mostraremos como o documento constrói essa situação.

Seguindo a linha metodológica indicada nesta pesquisa torna-se necessário entender o contexto que compreende o período 2003 – 2005 no Paraná. Entretanto, não encontramos, e acreditamos que não tenha nenhuma pesquisa que analise o referido período. Assim, a forma de compensar esta lacuna e seguir a linha metodológica desta pesquisa, consistiu em realizar uma entrevista com algum membro da Secretária de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR.

##### 4.1.1- O contexto da documentação

Realizamos uma entrevista com Samara Feitosa, professora de Sociologia concursada da rede pública de ensino do estado do Paraná, e que atualmente ocupa a função de Técnica Pedagógica da Equipe Disciplinar de Sociologia da Secretaria de Estado da Educação do

Paraná – SEED-PR. A entrevista objetivou aprofundar algumas questões que iluminem os documentos oficiais aqui analisados: as Orientações Curriculares de Sociologia – OCS, as Diretrizes Curriculares para Educação Básica – DCSEB e o Livro Didático Público do Paraná.

Elaboramos cinco questões e apenas intervimos quando a professora Samara apresentou algum fato que consideramos importante aprofundar. Quando perguntamos a professora Samara se o contexto político do governo Roberto Requião foi importante para institucionalização do ensino de Sociologia no Paraná e por que, a mesma respondeu que, durante o governo Requião transformações significativas ocorreram na estrutura administrativa e de gestão da SEED – PR.

Embora a professora Samara tenha dado ênfase à gestão do governo Requião, acreditamos que a postura ideológica do governador contribuiu para institucionalização do ensino de Sociologia e a orientação marxista deste ensino, não pela influência, ou intervenção, na elaboração dos princípios orientadores apresentados nos documentos oficiais referentes ao ensino de Sociologia no Paraná, mas pela condição ideológica do seu governo.

O histórico da carreira política de Roberto Requião mostra sua orientação ideológica da esquerda. Requião fez parte de movimentos estudantis no final da década de 1960, quando foi aluno do curso de Direito da Universidade do Paraná – UFPR. Na década de 1970 fez parte de movimentos sociais e de sindicato de trabalhadores (ABREU, Alzira Alves; BELOCH, Israel; LATTMAN-WELTMAN, Fernando, 2001, p. 4968).

Filiou-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB na década de 1980, de onde nunca se afastou. Eleito em 1982 para deputado estadual do Paraná entrou em conflito com empresas do setor de transporte, pois apresentou uma proposta de lei que estatizava todo setor de transporte e de serviço público de Curitiba (ABREU, Alzira Alves; BELOCH, Israel; LATTMAN-WELTMAN, Fernando, 2001, p. 4968). Requião se mostrou e ainda se mostra contrário à privatização, buscando um protagonismo de Estado. A gestão Requião se constitui numa aproximação com as esquerdas.

É neste contexto de gestão do governo Requião que a professora Samara destacou que uma das transformações importantes, para a construção de uma disciplina de Sociologia, foi justamente a formação das equipes disciplinares, pois, assim, pôde-se pensar na estruturação disciplinar em detrimento da idéia de transversalidade. Segundo Samara, a Sociologia era contemplada na educação básica a partir de disciplinas, por exemplo, de Ética e Cidadania, que mais se assemelhava a um tema (social) do que uma disciplina (sociológica) em si.

Segundo a professora Samara, o governo Requião, diferente do seu antecessor, apresentava projetos específicos e não projetos mais amplos para educação. A transformação na gestão da educação no Paraná permitiu, assim, a elaboração de projetos que resultaram em condições para pensar em disciplinas e métodos e não apenas em temas transversais; assim, foi possível pensar numa disciplina de Sociologia no estado do Paraná.

A segunda questão que colocamos consistiu em saber como foi a participação do SEED-PR em todo processo desde os debates na elaboração das OCS até as DCSEB. A entrevistada afirmou que, a participação do SEED-PR na construção de uma disciplina de Sociologia no Paraná foi fundamental a partir de uma nova estrutura de gestão. Existem 32 Núcleos Regionais de Educação – NRE, distribuídos em todo estado do Paraná.

Mais especificamente sobre a construção da disciplina de Sociologia, desses núcleos saíram representantes que resultaram em 5 grupos separados pela convergência em torno de temas, conteúdos, teorias, metodologias e conceitos. É importante destacar que esses 5 grupos eram compostos por pedagogos, os quais eram em sua maioria, historiadores e sociólogos; os grupos se dividiram de forma que, em cada grupo, houvesse pelo menos um sociólogo (especialista).

As propostas dos 5 grupos constituídas em Orientações Curriculares de Sociologia eram encaminhadas para SEED-PR, a qual buscava sintetizar as proposta da elaboração das Diretrizes Curriculares que, por sua vez, encaminhava a síntese para a Semana Pedagógica de cada escola para ser debatida. Depois dessa etapa, retornavam as análises e apreciações dos professores novamente para a SEED-PR, que elaborava outra síntese e encaminhava para os 32 núcleos.

Isso mostra que o documento referente ao ensino de Sociologia no Paraná foi elaborado por professores, isto é, por aqueles que conheciam a realidade em sala de aula. Destacou, ainda, a entrevistada que, na SEED-PR, cada disciplina tem sua própria Equipe Disciplinar constituída por especialistas na área. Segundo a entrevistada, a Equipe Disciplinar de Sociologia, desde 2003, já trocou os membros de sua equipe quatro vezes.

Questionamos também como e por que surgiu a idéia do Livro Didático. Segundo a professora Samara, para entendermos como e porque foi criado o Livro Didático Público do Paraná, é necessário compreender a origem deste no Projeto Folhas. Este projeto faz parte do programa de formação continuada do professor.

A idéia era que o próprio professor tivesse produção didática de sua disciplina. Seriam textos didáticos dos professores de cada disciplina que ficariam no portal da SEED-PR para

que os educandos e outros professores pudessem saber o que os professores estão produzindo a partir da sala de aula. Seria um texto didático, porque se afastaria dos termos sociológicos da academia se aproximando mais da realidade dos alunos. “São professores que escrevem e não acadêmicos”, destaca a professora Samara.

O Livro Didático público, assim como a atualização em novas edições, é o resultado do Projeto Folhas. O Projeto Folhas, mais especificamente na construção da disciplina de Sociologia, é uma forma de preparar o professor para disciplina de Sociologia no próprio processo de construção dos conhecimentos sociológicos para disciplina de sociologia no ensino médio. Segundo Samara, na rede pública estadual do Paraná, 20% são especialistas, a maioria são pedagogos, que a partir do Projeto Folhas têm contato com o pensamento sociológico.

A partir do Folhas outros professores de Sociologia podem contribuir apontado a ausência de determinados temas, por exemplo. Assim, o Livro Didático Público pôde agregar novos temas sociais, a partir do apontamento de outros professores. A entrevistada destacou a importância que o Projeto Folhas tem para professores de sociologia não-especialistas na construção do próprio olhar sociológico.

Outra questão interessante que a professora informou é que, o primeiro Conteúdo Estruturante, *O Surgimento da Sociologia e as Teorias Sociológicas*, na verdade não se adéqua ao entendimento *stricto sensu* do que se entende enquanto Conteúdo Estruturante, porém; os professores acharam necessário para que os educandos pudessem compreender a importância da Sociologia no ensino médio; e, também, entendessem a Sociologia enquanto um campo científico, isto é, que a Sociologia tem autonomia. Ressalte-se que, campo aqui está sendo utilizado no sentido dado por Bourdieu.

A professora Samara afirmou que a idéia dos Conteúdos Estruturantes também se baseia na noção de campo de Bourdieu, isto é, cada Conteúdo Estruturante se assemelharia a uma sub-área da Sociologia, ou uma das ênfases das Ciências Sociais; destacou a entrevistada que o ensino de Sociologia na rede pública de ensino do Paraná é na verdade ensino de Ciências Sociais. Segundo a professora Samara, os Conteúdos Estruturantes foram construídos a partir daqueles 5 grupos; a SEED-PR, em sua função de síntese, entendeu que o tema orientador que perpassava os 5 grupos foi o tema trabalho.

O que ainda encontrava-se obscuro era a questão dos critérios de seleção dos professores-autores do Livro Didático Público. A entrevistada descartou que entre esses critérios tivesse a questão ideológica. Foram distribuídos pelas escolas cartazes convidando os

professores para um processo de seleção. O que não foi suficiente. Para construção do Livro Didático o professor selecionado ficaria afastado da sala de aula por seis meses. Exigia-se, enquanto critérios, que os professores-autores fossem especialistas e tivessem experiência de sala de aula.

Questionada sobre o sentido do ensino de Sociologia, a Professora Samara afirmou o seguinte: “a idéia era desenvolver o pensamento sociológico no educando, o que é uma tarefa difícil, pois, por exemplo, o professor tem que se situar entre o cientista social e sua posição ‘militante’, que envolve valores”. Destaca a professora ainda que, na sala de aula pode ter educandos filhos de pais de movimentos populares sem terras como também de ruralistas.

A formação continuada para o ensino de Sociologia é importante, destacou a professora Samara, pois, na verdade, o papel do professor de Sociologia não consiste em formar sociólogos, nem em ficar apenas no debate sobre problemas sociais, mas sim dotar os educando de condições necessárias para analisar sociologicamente os temas / problemas sociais. Destacou ainda que, o papel do professor de Sociologia, não é dizer ao educando se ele deve intervir ou não na realidade, mas criar as condições de uma interpretação da realidade social.

Em relação à cidadania, a professora afirmou que atualmente estão discutindo o tema cidadania, porém, revela que não querem falar em cidadania (no singular), mas cidadanias (no plural). É interessante chamar atenção que essa revelação da entrevistada mostra que há uma tendência na rede pública de ensino estadual em debater o tema cidadania não como um objetivo da educação, mas sim enquanto tema sociológico; assim, a cidadania não é apenas um objetivo a ser perseguido (tema social a ser resolvido), mas sim um tema sociológico a ser debatido (problema sociológico).

Podemos afirmar, então, conforme mostra nossa pesquisa, que na rede pública de ensino do estado do Paraná, a disciplina de Sociologia está caminhando de uma sociologia cidadã, a qual acreditava especificamente poder preparar o educando para o exercício da cidadania (intervenção na realidade social), para uma cidadania sociológica; isto é, para um debate cujo tema é a cidadania, conforme acreditamos que foi a intenção do Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III da LDB.

Observamos quais os aspectos que a professora mais destacou, no conjunto da entrevista, que pudessem nos dar uma visão ampla das principais condições que permitiram a construção da disciplina de Sociologia no Paraná. Identificamos duas: a autonomia concedida à SEED-PR durante a gestão Roberto Requião e a concepção de educação baseada em

projetos específicos. Esta última permitiu a gestão de Equipes Disciplinares, que parece ter sido um dos grandes instrumentos para solidificar a idéia de disciplina.

Depois de realizada a entrevista, recorremos ao marco legal no âmbito do estado do Paraná que tornou obrigatória a disciplina de Sociologia: a Deliberação número 03/08 do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE – PR. Cabe destacar que essa Deliberação está confirmou o Parecer 38/2006, que se transformou na Lei estadual do Paraná número 15.228 de 25 de julho de 2006. Esta Deliberação, é importante aqui destacar, ocorreu num contexto onde a LDB já havia tornado obrigatória a disciplina de Sociologia, mediante a Lei 11.684 de 2 de junho de 2008 que alterou o Artigo 36º da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB.

Este contexto permite dizer que a Deliberação 03/08 tinha clareza do antigo Artigo 36º e identifica a disciplina e não o ensino de Sociologia quando afirmou que,

A LDB n.º 9.394/96 estabelece que os conteúdos de Sociologia no Ensino Médio têm como finalidade a construção da cidadania do educando, sem especificar, o “lugar” dessa disciplina ou de seus conteúdos, na estrutura curricular. Esperava-se que através da sinonimização entre “conhecimentos de sociologia” e “construção da cidadania”, o educando poderia construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008, p. 11).

Acreditamos que, no campo educacional do Paraná, esteve claro que o Artigo 36º da LDB exigia uma disciplina específica. O próprio Projeto de Lei que FHC vetou em 2001 e que tornava a disciplina de Sociologia obrigatória, foi de autoria do Padre Roque do Partido dos Trabalhadores do Paraná – PT – PR. Cabe destacar que, parece também não consistir num problema na Deliberação, a relação entre conteúdo da disciplina de Sociologia e exercício da cidadania, pois,

O que merece destaque é que sempre nos conteúdos de Sociologia estão presentes temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo, preocupações com a vida comunitária, partidos políticos e eleições. A questão não se centra nos temas, mas na relação que o professor consiga estabelecer entre eles, os conceitos e as teorias, desenvolvendo uma leitura desnaturalizada e historicizada dos fenômenos sociais. Assim, a Sociologia pode contribuir, em sua especificidade na preparação para a cidadania (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008, p. 12).

Observa-se, assim como na entrevista, que no Paraná o tema em si não era a questão central para o ensino de Sociologia, mas a relação entre tema, conceito, teorias etc. Podemos identificar que a cidadania no Paraná é entendida enquanto tema sociológico e problema social a ser resolvido, pelo menos essa é a tendência que podemos entender que está presente tanto na Deliberação 03/08 quanto na entrevista da professora Samara.

#### 4.1.2- O sentido da disciplina de Sociologia

Chama atenção neste documento (OCS), o fato de sua preocupação constante em construir um olhar sociológico sobre a realidade social, isto é, mais preocupado com a disciplina do que com o ensino de Sociologia, estando este documento inserido no campo educacional. O principal motivo para esta abordagem é o próprio objetivo do documento que se baseia em “Abordar os aspectos históricos, teóricos, metodológicos e os Conteúdos Estruturantes da disciplina de Sociologia como proposta de mudança [...] e como efetivação da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 1).

O documento é claro em seus objetivos: constituir a disciplina de Sociologia, sedimentando esta em “[...] possibilitar aos nossos alunos uma melhor condição de reflexão e análise da realidade social em que estão inseridos” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p.1). Poder-se-ia questionar: o documento aqui analisado resgatou o cientificismo do início do século XX que a ciência sociológica traz para educação? A nova noção de ensino presente neste documento mostra que o ensino de Sociologia não se limita a transmissão de conhecimento, mas pretende preparar o educando para intervenção social, o que nos permite afirmar que não tem na proposta a idéia de cientificismo.

Identificamos, então, o sentido do ensino de Sociologia, isto é, intervir na realidade social, e também um sentido para a disciplina de Sociologia, o denominado olhar sociológico sobre a realidade social (ou olhar sociológico sobre as relações sociais). Mas, como o documento construiu o sentido da disciplina de Sociologia?

O olhar sociológico neste documento se fundamenta nos Conteúdos Estruturantes. Para o documento esse olhar consiste naqueles “[...] saberes que fundamentam uma disciplina e a identificam enquanto campo do conhecimento” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6). Os Conteúdos Estruturantes são elementos que relacionam disciplina de Sociologia e ciência de referência.

Os Conteúdos Estruturantes também apresentam outro objetivo, pois, para o documento, “[...] a Sociologia relaciona-se com outras ciências sociais como a Antropologia e a Ciência Política, consideramos que os conteúdos estruturantes para o Ensino Médio devem abarcar os conhecimentos fundamentais dessas áreas” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6). Os Conteúdos Estruturantes relacionam a disciplina de Sociologia às Ciências Sociais, e não construir conteúdos pertencentes à Sociologia *stricto sensu*, porém, busca dar centralidade à Sociologia.



Segundo o documento, a síntese dos Conteúdos Estruturantes são os seguintes: *Contexto histórico do surgimento da Sociologia; Teorias sociológicas; Instituições sociais; Modos de produção e sociedade; Cultura: conceitos antropológicos; Indústria cultural e Ideologia; Movimentos sociais e Sociedade, Poder e Política* (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6). Os Conteúdos Estruturantes estão dispostos de forma que contemplem as três ênfases das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) observa-se essa disposição na fundamentação teórica dos conteúdos estruturantes (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 7).

Na fundamentação teórica mescla-se o contexto histórico do surgimento da Sociologia com as teorias sociológicas; segundo o documento,

Escrever a fundamentação teórica-metodológica da Sociologia para o Ensino Médio exige uma discussão histórica sobre o surgimento dessa ciência, bem como um diálogo com os pensadores clássicos que desenvolveram os conceitos fundamentais da mesma (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 7).

O histórico do surgimento da Sociologia não faz referência a uma possível relação entre Sociologia e contexto político, como se a Sociologia interviesse na realidade, mas, sim, à ciência sociológica como fruto das teorias que explicariam a realidade de cada pensador clássico. Assim, o documento estabelece uma relação entre pensador, teoria, conceitos e problema social a ser explicado.

Embora se observe em alguns dos teóricos clássicos o pragmatismo da ciência sociológica, o seu caráter é marcado pelo conhecimento científico. O documento destacou que para Comte a Sociologia consistia numa forma de “[...] **conhecer para agir e compreender para organizar**” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 7). O conhecer e o compreender são característicos do olhar sociológico.

Outro pensador pragmático que o documento destaca é Karl Marx. Em Marx o documento destacou alguns conceitos fundamentais para Sociologia moderna: infra-estrutura, superestrutura, classes sociais, etc. (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 7). Aqui há uma construção interessante no documento, pois, a ênfase está no surgimento da Sociologia como ciência capacitada para entender e explicar os problemas da realidade social a partir das teorias e conceitos sociológicos. Este momento é coerente com a construção da disciplina de Sociologia.

Os menos, ou não-pragmáticos, foram Durkheim e Weber. O primeiro buscou isolar o objeto da Sociologia, o que ele classificou de fato social. O documento destacou que “Em seu

método de análise [...] apresentou os principais conceitos norteadores do pensamento sociológico: solidariedade mecânica, solidariedade orgânica, divisão social do trabalho, caso patológico, anomia” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 7).

Em Weber o documento destacou a sua contribuição que propõe a Sociologia compreensiva a partir de uma análise histórica (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 7), com contribuições conceituais importantes para Sociologia moderna: ação social, tipos ideais de dominação legítima etc. Fica claro no documento, até aqui, a preocupação com teorias e conceitos e não com temas.

Até este momento os Conteúdos Estruturantes preocuparam-se em indicar a teoria sociológica *stricto sensu* como base na Antropologia e na Ciência Política. O conteúdo intitulado de *Cultura: conceito antropológico*, deixa bem claro que a ênfase está na visão antropológica de cultura, conceito consagrado na Antropologia. O documento propõe colocar em pauta alguns conceitos antropológicos como cultura erudita, diversidade cultural, relativismo, etnocentrismo, gênero, etnia etc. (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 8).

É no conteúdo estruturante que se analisou as *Instituições sociais*, quando o documento estabeleceu um diálogo entre Sociologia e Ciência Política. O documento propõe que este conteúdo analise a família, a igreja, a escola e o Estado. É na análise sobre o Estado que estabelece a relação entre Sociologia e Ciência Política.

O documento não avançou o estudo sobre o Estado para o campo da Ciência Política, pois o Estado continuou sendo mais uma das instituições sociais. A evidência dessa afirmação torna-se clara quando o documento afirmou que; “Por isso os alunos devem conhecer as análises sobre o Estado e as relações entre ele, a escola, a igreja e a família. Afinal, cada uma dessas instituições é parte essencial de nossa sociedade e, de certo, estão interligadas” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 12). A proposta de análise do Estado é coerente com a proposta de centralidade da análise a partir da Sociologia.

O conteúdo estruturante intitulado de *Modo de produção, sociedade, poder e política* seguiu analisando o Estado enquanto instituição social importante para sociedade moderna. Entretanto, aqui, o documento mostrou a sua opção teórica. Os conceitos e temas para analisar o Estado são os consagrados na teoria marxista: sociedade de classe; analisar a relação entre Estado e a social democracia e formação das classes sociais; formação do Estado capitalista (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 12); políticas

neoliberais, enfim, “[...] propostas neoliberais para o Estado e suas práticas historicamente constituídas” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 13). O documento aqui relacionou o Estado à ideologia, pois, conforme o próprio documento relatou, Marx estabeleceu essa relação (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 7).

A construção do olhar sociológico deste documento apresentou diversas teorias, conceitos e temas. Mesmo que tenha proposto para disciplina de Sociologia conhecer as diversas teorias e conceitos sociológicos, o mesmo fez uma opção teórica e conceitual em seus Conteúdos Estruturantes pelo marxismo. Eis aqui o olhar sociológico das Orientações Curriculares de Sociologia – texto preliminar proposta pelos professores da rede pública do estado do Paraná.

#### **4.1.3- Cidadania: um significado marcado pela ausência**

Alguns elementos analíticos da Análise de Discurso são importantes para que possamos entender a ausência no documento aqui analisado da palavra cidadania. Por que analisar essa ausência é importante? Baseamo-nos na afirmação de Orlandi quando a autora diz que,

[...] partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens do não-dito que faz os contornos do dito significativamente. Não é tudo que não foi dito, é só o não-dito relevante para aquela situação significativa (ORLANDI, 2005, p. 83)

A importância consiste no fato de que: o exercício da cidadania é uma exigência da LDB como vimos até agora e também porque é uma palavra que está presente em todos os documentos que analisamos até aqui. Por que, então, não está presente neste documento? A ausência da palavra cidadania, parafraseando Orlandi (2005), o silêncio em relação à palavra cidadania, consiste num silêncio que “fala”, que significa.

Neste particular, argumentamos que ocorre no documento aqui analisado o que Orlandi denominou de *política do silêncio*, esta, por sua vez, “[...] se divide em: silêncio constitutivo, pois uma palavra apaga outra palavra e o silêncio local, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura [...]” (ORLANDI, 2005, p. 83). Acreditamos que a palavra cidadania sofreu “censura” na elaboração do documento aqui analisado.

Na análise de discurso, há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário [...] isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra [...] (ORLANDI, 2005, p. 82).

Em outras palavras, o não-dito está presente no dito e, relacioná-los é importante para construção dos significados.

Existem no documento, aqui analisado, diversos temas em diversos momentos que poderiam dar significados à palavra cidadania se considerarmos a *paráfrase* enquanto elemento importante da Análise de Discurso, mas que por si só não tem valor para construção do significado. Mas o que é a *paráfrase*, enquanto elemento da Análise de Discurso, que possibilita a construção de significados? Orlandi afirmou que,

[...] todo funcionamento da língua se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está ao lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, rupturas de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2005, p. 36).

Enquanto a polissemia permite identificarmos que no tempo e no espaço a cidadania passou por transformações em seus significados, a paráfrase, num movimento contrário nos permite mostrar no tempo e no espaço quais os dizeres, quais os significados que permanecem. A paráfrase trabalha com a redundância em torno de determinados significados.

Para efeito de uma possível análise parafrástica, destacaremos os seguintes temas que surgem no documento: 1) intervenção na realidade social, que preconiza a participação política, isto é, preparar o educando para o exercício da cidadania; 2) a própria construção do olhar sociológico, tônica deste documento, enquanto instrumento para o exercício da cidadania; 3) o conteúdo estruturante *Movimentos Sociais*, poderia se relacionar com o significado de cidadania: “[...] Cooperativismo; movimentos sociais urbanos; movimentos sociais rurais, ONG’s; movimentos sindicais, associações” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6) e 4) outro conteúdo estruturante, que poderia trazer significado de cidadania, denominado de *Sociedade, poder e política*, o qual trabalha com questões que envolvem a cidadania, por exemplo, “[...] diferenças e preconceitos; distribuição de renda; direitos humanos [...], partidos políticos” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6).

Ao darmos continuidade na busca por esses elementos parafrásticos parecia que, em determinados momentos, o documento apresentaria algum significado de cidadania. Um desses momentos se verifica quando o documento faz a seguinte reflexão:

Para discussão do conceito de cultura nas produções teóricas brasileiras, partimos das teorias que surgiram no século XIX sob influência dos europeus, mais

especificamente do positivismo europeu. O trabalho de Renato Ortiz “Cultura Brasileira e Identidade Nacional nos mostra que a formação da nossa identidade brasileira está intimamente ligada à construção de cultura feitas pelos próprios grupos sociais que aqui se fizeram amplamente relacionada à formação do Estado Brasileiro” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 9).

Entretanto, para nossa surpresa, em todo documento a referência à palavra cidadania aparece apenas uma vez, mesmo assim, na página dezoito (penúltima página) numa das referências bibliográficas: “DAMATTA, Roberto. **A Casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil** [...]” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 18). Posto isso, construímos o significado de cidadania a partir da sua ausência, isto é, a cidadania enquanto o *não-dito*.

A ausência da palavra cidadania é tão grande no documento que até na citação da LDB a ausência se faz presente: “A nova LDB, Lei 9.394 de 1996, prevê que os alunos, ao terminarem o Ensino Médio, devem mostrar conhecimentos de Sociologia e Filosofia, mas esses conhecimentos não são vistos, necessariamente, como disciplinas [...]” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 2). Aqui pode estar ocorrendo dois fenômenos. O primeiro é que o documento está consciente da separação entre ensino de Sociologia e disciplina de Sociologia; ou existem obstáculos ideológicos com os fundamentos do significado de cidadania moderna.

O documento nos alerta e nos orienta em suas escolhas teóricas, que entendemos como escolhas ideológicas<sup>57</sup>, pois o próprio documento afirma que tais escolhas, no sentido da fundamentação teórica e metodológicas “[...] de qualquer disciplina não é uma tarefa muito simples. Está ligada a escolhas político pedagógicas que não são inocentes e não tem a pretensão de corresponder aos anseios de todos” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6).

O documento ainda afirma que,

Para tal empreitada dialogaremos com alguns teóricos que poderão nos ajudar a pensar os fundamentos teóricos-metodológicos e os conteúdos estruturantes da Sociologia. Esse diálogo pressupõe uma escolha de interlocutores, não sendo, portanto, inocente (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6).

---

<sup>57</sup> Ideologia aqui não está no significado do conceito marxista de inversão da realidade, mas sim de visões de mundo.

Entendemos que na elaboração do documento se fez escolhas teóricas e conceituais consagradas na teoria marxista<sup>58</sup> e marxiana<sup>59</sup>. Segundo o próprio documento, as escolhas orientam a teoria, a metodologia e os conteúdos estruturantes. Assim, são nesses espaços que buscaremos as filiações de dizeres.

Nesse sentido, analisamos as propostas dos cinco grupos de professores que participaram da construção deste documento. Destes, três grupos se filiaram claramente à teoria marxista. O grupo 1 (um) afirmou que, “Este suporte conceitual permitirá reflexões sustentadas teoricamente, possibilitando ao aluno desvelar as complexidades da sociedade, do modo de produção capitalista, oportunizando sua interferência e transformação da realidade” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 3).

Para o grupo 4 (quatro), segundo o documento, “O ensino dessa Sociologia pensa na transformação da sociedade capitalista brasileira, pelo fim das desigualdades sociais e econômicas seculares” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 3). E esta Sociologia “[...] tem como fundamentação os pressupostos do materialismo histórico [...]” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 3).

Para o grupo 5 (cinco), em relação aos conteúdos, a Sociologia deve se preocupar em contemplar “[...] o trabalho como princípio norteador, visto ser ele o elemento organizador da vida social que permite ao ser humano desenvolver uma ação-reflexão sobre a natureza, a fim de transformá-la, segundo suas necessidades” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 4). Para este grupo, a elaboração dos conteúdos do ensino de Sociologia deve contemplar o seguinte objetivo:

[...] contribuir para que tanto alunos como professores percebam o desenvolvimento social como um processo em contradição, sempre ligados a conceitos de harmonia e equilíbrio. A humanidade constrói a sua realidade social a partir de um longo processo histórico, conflituoso, onde grupos humanos se antagonizam e se complementam (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 4).

A opção pelo tema / conceito *trabalho* já é significativo para mostrar o peso da teoria marxista. Este grupo entende que, enquanto fundamento do pensamento marxista, o *trabalho* consiste no elemento organizador da vida social; este grupo acredita que a metodologia que deve ser utilizada seja a dialética.

---

<sup>58</sup> Produzidas pelos marxistas e não por Marx.

<sup>59</sup> Produzidas pelo próprio Marx.

O grupo 2 (dois) preocupou-se em apresentar os objetivos do ensino de Sociologia centrado na teoria dos diversos autores clássicos e contemporâneos, cuja abordagem contemple o contexto e o surgimento da ciência sociológica. Para o grupo 3 (três) a importância da disciplina de Sociologia consiste em entender o sujeito integral e como esses sujeitos “[...] interagem em seu contexto social, político, econômico e cultural compreendendo suas possibilidades de intervenção na realidade social” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 3).

O “rastros” do marxismo aqui deixado pelo grupo 3 (três) é a intervenção na realidade social e trabalhar, conceitos como ideologia, modos de produção e analisar as instituições na perspectiva de aparelho de reprodução da sociedade (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 4). O documento apresenta a síntese das propostas dos cinco grupos nesses Conteúdos Estruturantes, os quais apresentam temas, questões, conceitos consagrados na teoria marxista (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6).

Desses, destacaremos os seguintes Conteúdos Estruturantes: *Modos de produção e sociedade; Indústria cultural e ideologia e; Sociedade, poder e política*. No primeiro o documento apresenta como síntese temas / conceitos como trabalho, desemprego, classes sociais, mercado e consumo, diferentes modos de produção, etc. (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6); o segundo consiste em abordar a cultura de massa, meios de comunicação e; o terceiro aborda o Estado e poder, distribuição de renda, conflitos sociais, a lei e as relações de poder, etc. (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6).

É notório o peso da teoria marxista na síntese que o documento apresenta dos cinco grupos. Acreditamos que esteja nessa relação com a teoria marxista os motivos da ausência da palavra cidadania neste documento. A questão que se coloca aqui é: como os marxistas entendem os fundamentos da cidadania moderna? Seguindo a própria direção do documento, deixamos de identificar e analisar os elementos parafrásticos e pensamos no *interdiscurso*, buscando assim, as *filiações de dizeres*, ou seja, aquilo que não está dito. Encontra-se justamente na ausência, no *não-dito*, no *esquecimento* o significado de cidadania neste documento.

Antes de entrarmos na análise interdiscursiva do documento é necessário que deixemos claro qual a importância de analisá-lo interdiscursivamente; segundo Orlandi,

A memória [...] tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível [...] O interdiscurso disponibiliza dizeres que afeta o modo como o sujeito significa numa situação dada (ORLANDI, 2005, p. 31)

Acreditamos que a cidadania não aparece no documento porque já se tem cristalizado um significado ideológico negativo que está fundamentado na teoria marxista que remonta a cidadania dos ideais iluministas. Assim, torna-se importante buscar a construção desse significado e o próprio significado de cidadania. Busca-se assim, o já dito em outro lugar, em outro período que se faz presente pela memória, pois,

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso [...] remeter o dizer [...] a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo com sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2005, p. 32)

É a partir do interdiscurso que analisaremos o que significa a ausência da palavra cidadania neste documento e por quê. A questão que temos que responder é: como se construiu esse já dito que dá o significado de cidadania no documento aqui analisado? No intuito de responder essa pergunta recorreremos a Marx e o fundamento da cidadania moderna em seu pensamento.

O *Manuscritos Econômico-filosóficos* é a obra de Marx que usamos como referência, em especial quando Marx questionou: “Deve-se distinguir os direitos do homem dos direitos do cidadão? Quem é este *homme* distinto do *citoyen*?” (MARX, 2001, p. 31). Na seqüência Marx respondeu que este somente pode ser o membro da sociedade civil (MARX, 2001, p. 31). A questão que surgiu para Marx foi identificar esse homem e seus direitos.

Segundo Marx,

Verificamos, primeiramente, o fato de que os chamados *direitos do homem*, como sendo distintos dos *direitos do cidadão*, constituem apenas os direitos de um *membro da sociedade civil*, ou seja, do homem egoísta, do homem separado dos outros homens e da comunidade (MARX, 2001, p. 31).

Identificamos onde se encontra esse homem, na sociedade civil; identificamos também a principal característica desse homem: encontra-se isolado dos outros homens, ele é egoísta. A partir do momento que Marx situou esse homem, ele passou a identificar os seus direitos tidos como naturais: *liberdade, propriedade, igualdade e segurança* (MARX, 2001, p. 31). A



questão para Marx foi compreender quais as bases desses direitos e como cada um desses direitos se relacionava com os outros direitos e suas finalidades. Posto isso, afirmou Marx,

Mas no que consiste a liberdade? Artigo 6 – “A liberdade é o poder que o homem tem de fazer tudo que não prejudique os direitos dos outros”, ou então, segundo a Declaração dos Direitos do Homem de 1791 – “A liberdade consiste em poder fazer tudo o que não prejudique outrem” (MARX, 2001, p. 31).

Marx estava chamando atenção para o fato de que a liberdade não estava estabelecendo uma relação entre os homens, mas sim, separando e os isolando uns dos outros; nas palavras de Marx: “É o direito de tal separação, o direito do indivíduo *circunscrito*, fechado em si mesmo” (MARX, 2001, p. 32). Marx encontrou uma aplicação prática para levar a efeito o direito de liberdade: a propriedade privada. Segundo o autor,

[...] o direito humano da propriedade privada é o direito de usufruir da própria fortuna e dela dispor como desejar, sem atenção pelos outros homens, independente da sociedade. É o direito do interesse pessoal. Esta liberdade individual e a respectiva aplicação formam a base da sociedade civil. Ela leva cada homem a ver nos outros homens não somente a realização, mas a restrição da sua própria liberdade (MARX, 2001, p. 32).

A igualdade, por sua vez, não ultrapassava a formalidade jurídica; como lembrou Marx, não estava relacionada a nenhuma questão de ordem política (MARX, 2001, p. 32). A igualdade perante a lei consistia em garantir a liberdade e a sua aplicação, a garantia do direito à propriedade (MARX, 2001, p. 32). O direito que caracteriza a segurança, por sua vez, se constituiu no “[...] supremo conceito social da sociedade civil, o conceito da polícia. Qualquer sociedade existe tão somente para garantir a cada um dos seus membros a preservação da sua pessoa, dos direitos e da sua propriedade (MARX, 2001, p. 32).

Marx estava chamando atenção que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão não ultrapassa o homem egoísta, homem da sociedade civil, onde o que prevalece são os interesses privados, egoístas e a preservação da propriedade privada (MARX, 2001, p. 33). Depois de analisar os direitos do homem, Marx, pensando na cidadania, isto é, na política, afirmou que:

Torna-se assunto ainda mais incompreensível quando observamos que os libertadores políticos reduzem a cidadania e a comunidade política a simples meio para preservar os chamados direitos do homem; e que, por conseqüente motivo, o *citoyen* é declarado como escravo do “homem” egoísta [...] (MARX, 2001, p. 33).

Posto isso, o que o documento aqui analisado, orientado pela teoria marxista, poderia esperar do conceito de cidadania impressa no Artigo 36º, parágrafo 1º, inciso III da LDB? A

LDB é um documento legal cujo texto defende a adaptação às transformações do mundo do trabalho dentro do espectro do capitalismo; a mesma não coloca para educação a transformação do modo de produção capitalista, ou seja, ela não é reformadora, muito menos revolucionária.

Como vimos na análise da LDB, a cidadania não assume significado de participação política, parafrasticamente a LDB relaciona cidadania à solidariedade, à tolerância. Se os marxistas acreditam que a LDB é a expressão da classe dominante, logo, fazer referência a cidadania nela contida seria o mesmo que reforçar a concepção de cidadania burguesa. Não devemos esquecer que diversas análises afirmam que a intenção da reforma da educação no final do século XX refere-se a forjar um indivíduo competitivo, parafrazeando Marx, um indivíduo egoísta.

A questão que falta responder é: qual o objetivo da vida política quando Marx analisou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão? Segundo o autor,

[...] a vida política declara-se como simples *meio*, cuja finalidade é a vida da sociedade civil [...] a vida política é apenas a garantia dos direitos do homem, dos direitos do homem individual, e precisa, necessariamente, ser suprimida logo que entre em contradição com o seu *objetivo*, os direitos do homem (MARX, 2001, p. 34).

Posto isso, podemos afirmar que a cidadania (espaço político) está a serviço dos interesses privados do homem em sociedade. Estando presentes no mesmo documento (a LDB) a idéia de cidadania e competitividade, como poderiam os marxistas defender essa cidadania?

Numa visão marxista, poderíamos acreditar que a noção de solidariedade e de tolerância não ultrapasse o reconhecimento desse indivíduo isolado em seu próprio interesse; assim, solidariedade e a tolerância seriam uma forma de amenizar esse isolamento. Marx ainda questionou: “Por qual motivo que, no conceito dos libertadores políticos, a relação encontra-se oposta e o fim aparece como meio, e o meio como fim? Esta ilusão óptica da sua consciência constituirá sempre o mesmo enigma” [...] (MARX, 2001, p. 34). É aqui que acreditamos que a palavra cidadania está marcada pela ideologia.

A cidadania não é um elemento que surgiu na modernidade, porém, a cidadania foi fundamental para os ideais da Revolução Francesa, quando até então os membros da classe revolucionária (a burguesia) pretendiam deixar de ser súditos (portadores de deveres) para serem cidadãos (portadores tanto de deveres quanto direitos).

Na visão marxista, os ideais da Revolução Francesa de liberdade e igualdade, apresentados como universais, pertenciam apenas a burguesia e não a toda sociedade. Segundo Vieira, “Na modernidade, a Declaração dos Direitos do Homem da Revolução Francesa foi vista como abstrata demais pelos conservadores, e excessivamente ligada aos interesses de uma classe particular, a burguesia, por Marx e seus seguidores” (VIEIRA, 1997, p. 20).

A cidadania na concepção marxista pode ser entendida enquanto abstrata porque o fundamento da cidadania moderna surge sustentado pelos pressupostos do liberalismo; aqui destacaremos o que consideramos o mais importante. Este pressuposto encontra-se baseado na filosofia individualista do liberalismo, em especial na teoria de Locke, na qual o indivíduo precede ao Estado; assim,

[...] o governo deve limitar-se a garantir os direitos civis e políticos e evitar intrometer-se na atividade econômica, onde cada um, ao perseguir seus interesses individuais, contribuiria para o interesse coletivo pela ação da ‘mão invisível’ de Adam Smith, isto é, pelo livre jogo das forças de mercado (VIEIRA, 1997, p. 33)

Aos olhos da teoria marxista e marxiana esse pressuposto é uma “heresia”. Entretanto, para não sermos acusados de estar resgatando dizeres remotos,

A formulação contemporânea mais acabada do liberalismo é o pensamento de Hayek, com sua crença mítica no mercado como única solução para o problema da produção e distribuição de riquezas. Com seu desprezo pelos direitos sociais e pelo *welfare state* [...] (VIEIRA, 1997, p. 33).

É pela afiliação de dizeres, pela memória, pela ideologia que fazem referência ao marxismo, em oposição aos pressupostos liberais os quais construíram o significado de cidadania moderna, que acreditamos que marca o significado da ausência da palavra cidadania no documento aqui analisado. A Análise de Discurso nos permite identificar o significado de cidadania possível. Isso mostra que mesmo não tendo referência a um termo o seu significado não está ausente. A ausência da palavra cidadania aqui não significa a ausência do seu significado. Este documento é um exemplo importante que aponta para uma disputa política pelo significado de cidadania.

#### **4.1.4- A ênfase do documento: intervenção na realidade social ou conhecimentos sociológicos?**

A ênfase deste documento não se dá devido ao tempo que se disponibiliza na construção do olhar sociológico, mas pelo seu objetivo. Na maior parte do documento a preocupação é com a construção de um olhar sociológico, mas acreditando que este poderia interferir na realidade social. O próprio documento, como vimos, opta pela teoria marxista, em especial quando afirma, baseando-se em Marx, que “Sua proposta é de intervenção na sociedade a tal ponto de propiciar uma tomada de consciência da classe operária para superar o capitalismo” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 7).

Esta relação entre conhecimento sociológico e intervenção na realidade social é a tônica do documento. Dos cinco grupos que estavam divididos para apresentarem propostas para os conteúdos estruturantes, quatro mostram de forma clara a intenção de intervir na realidade social. O primeiro grupo afirmou que “[...] o suporte conceitual permitirá reflexões sustentadas teoricamente, possibilitando o aluno desvelar as complexidades da sociedade, do modo de produção capitalista, oportunizando sua interferência e transformação da realidade” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 3).

O objetivo do terceiro grupo consistiu em “[...] entender o que é o sujeito e como ele interage em seu contexto social, político, econômico e cultural, compreendendo suas possibilidades de intervenção na realidade” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 3). Este grupo seguiu afirmando a proposta de intervenção na realidade quando diz que: “O aluno se compreenderá no centro desse movimento, dessa dinamicidade social como sujeito do processo, com uma perspectiva de intervenção” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 3).

O objetivo do quarto grupo consistiu num projeto de educação para ciência sociológica, pois o documento não faz referência ao ensino de Sociologia propriamente dito, mas à Sociologia: “[...] a Sociologia tem que fazer parte de um projeto maior de sociedade e de homem a ser alcançado com a educação [...] O ensino dessa sociologia pensa na transformação da sociedade capitalista brasileira, pelo fim das desigualdades sociais [...]” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 3). Assim, a referência aqui estabelece relação entre Sociologia e ensino (intervenção na realidade social). Em contrapartida, a referência feita ao quinto grupo, a palavra ensino surge novamente:

[...] o ensino de Sociologia deve pautar-se na busca de uma organização de conteúdos que contemple o trabalho como princípio norteador, visto ser ele o

elemento organizador da vida social que permite ao ser humano desenvolver uma ação-reflexão sobre a natureza, a fim de transformá-la [...] (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 4)

Está colocado para o documento que o quinto grupo preocupou-se com saberes (disciplina) que possam capacitar o educando para intervenção na realidade (ensino). Observa-se que o documento quando trata de Sociologia enquanto disciplina relaciona a mesma com teorias, conceitos, metodologia, mas quando se refere ao ensino de Sociologia o tratamento se refere à transformação e intervenção na realidade social.

O documento não faz essa separação inconscientemente, pois, quando faz referência ao segundo grupo, que não expõe preocupação com a intervenção na realidade social, o documento faz referência à disciplina de Sociologia.

O documento afirma que o objetivo do segundo grupo em “[...] propiciar ao aluno uma formação humana voltada para a ciência, trabalho e cultura, a disciplina deve trabalhar o conhecimento do contexto histórico do surgimento da sociologia enquanto ciência” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 3). A preocupação deste grupo centrou-se nas teorias, na ciência sociológica e compreensão dos fenômenos sociais.

O modelo encontrado pelos professores da rede pública do estado do Paraná para construir o olhar sociológico sobre a realidade social se constituiu nos Conteúdos Estruturantes, pois, são “[...] saberes que fundamentam uma disciplina” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6). Já o que fundamenta o ensino de Sociologia é a intervenção (transformação) na realidade social.

Não tem como negar que grande parte do documento preocupa-se em construir um olhar sociológico, fazendo uso do termo do documento: “[...] desenvolver o raciocínio sociológico” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 17). Assim, entendemos que a ênfase do documento é a construção da disciplina de Sociologia, isto é, a construção de teorias, conceitos e metodologias para construção do olhar sociológico, mas a ênfase dos grupos que participaram na formação deste documento é com o ensino de Sociologia: intervenção na realidade social.

Existem dois momentos no documento. O primeiro são as propostas dos cinco grupos que se mostraram preocupados com o ensino de Sociologia; o segundo momento é quando os técnicos do Departamento de Ensino Médio buscaram consenso para elaborar as diretrizes curriculares para disciplina de Sociologia. Para que se tenha maior clareza deste momento, é importante citar na íntegra o momento em que o documento faz essa separação:

A partir dessas cinco propostas e das reflexões da equipe de técnicos de Sociologia do Departamento de Ensino Médio, foi elaborada uma proposta que, em nosso entendimento contem aquilo que se repete em cada uma delas. É sobre esta proposta que queremos que vocês detenham suas análises, apresentando propostas e complementando-a [...] (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 6).

O documento recebeu proposta de uma formação discursiva (professores), preocupada com o ensino, e sintetiza em outra (equipe técnica) que busca construir a disciplina de Sociologia. Isso fica claro no texto, pois quando faz referência aos cinco grupos a ênfase está na intervenção na realidade social, quando apresenta a síntese das propostas, para construção dos Conteúdos Estruturante, faz-se referência à disciplina de Sociologia.

Mesmo dentro dos Conteúdos Estruturantes, lugar de construção da *disciplina de Sociologia*, o *ensino de Sociologia* se faz presente. O documento, ao apresentar as propostas de estudo referentes às Instituições Sociais, mais especificamente a instituição escola, diz o seguinte: “Estudar a instituição escola é uma necessidade incontestável para que essa educação deixe de ser adestradora da força de trabalho, mas crie as bases para construção de um novo homem, uma nova sociedade e uma nova história” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2005, p. 11).

A diferença entre disciplina de Sociologia e ensino de Sociologia traça os limites entre olhar sociológico e intervenção na realidade social, traça também os limites entre entender uma Sociologia cidadã e uma cidadania sociológica. Acreditamos que estejam aqui os motivos das tensões sobre o papel da Sociologia no ensino médio em relação ao exercício da cidadania exposto na LDB.

A ênfase do documento encontra-se nos dois lugares: quando a construção consiste no ensino de Sociologia a ênfase encontra-se na intervenção da realidade social; quando o foco é a disciplina de Sociologia a ênfase encontra-se na construção do olhar sociológico. Esta separação não é explícita; esta aparente indefinição na ênfase é resultado do pensamento marxista de que mesmo na escolha das teorias, conceitos, metodologias e temas a questão ideológica estará presente.

As Orientações Curriculares de Sociologia – OCS, em seu texto preliminar, consiste num importante documento para dar sentido não somente a disciplina de Sociologia, mas também ao próprio ensino de Sociologia no Paraná. Mostra-se um documento marcado pelas teorias marxistas, que nega a relação do ensino de Sociologia com os fundamentos da cidadania liberal.

Este documento é resultado do esforço em construir os significados da disciplina de Sociologia e do ensino de Sociologia a partir do debate dos professores de Sociologia. O olhar sociológico foi concretizado nos Conteúdos Estruturantes, isto é, um modelo para criar um currículo mínimo para a disciplina de Sociologia na rede pública de ensino do estado do Paraná.

Este currículo mínimo resultou no livro didático público, uma forma de chegar às salas de aula, os debates dos professores na formulação das diretrizes curriculares. Embora o documento aqui analisado seja um texto preliminar, ele foi importante para entendermos os objetivos, os valores, as teorias, os conceitos e as metodologias dos professores de Sociologia da rede pública do estado do Paraná. A questão que se coloca, e pode ser ponto de partida para outras pesquisas, é a concretude deste documento (enquanto ideal a ser alcançado) em sala de aula. Isso pode mostrar os limites e avanços destas orientações curriculares.

#### **4.2- As Diretrizes Curriculares para Educação Básica**

Enquanto na Seção anterior analisamos o texto preliminar, nesta Seção estamos analisando o documento final<sup>60</sup> que serve de diretriz para o ensino de Sociologia na rede pública do estado do Paraná. Analisar as Diretrizes Curriculares para Educação Básica – DCSEB é importante para entendermos se houve a ratificação dos valores, conceitos, teorias, metodologias do documento anterior, ou se ocorreram mudanças.

A questão aqui é identificar se a diretriz confirma ou não as orientações. Em que aspecto confirma e em que aspectos ela promove mudanças. A questão central desta Seção é identificar a construção do sentido da disciplina de Sociologia, do ensino de Sociologia e se há significado de cidadania neste documento. Assim, para efeito, resolvemos manter a mesma linha de raciocínio da Seção anterior.

##### **4.2.1- O sentido da disciplina de Sociologia**

Ao longo da pesquisa observou-se que mesmo não sendo de forma clara existe uma separação entre ensino e disciplina de Sociologia. O documento aqui analisado, seguindo a linha das OCS, faz uma opção clara pela disciplina de Sociologia. O próprio título do documento já dá essa direção: Diretrizes *Curriculares* de Sociologia para Educação Básica. A diretriz é curricular. Isso fica mais evidente quando o documento afirma que,

---

<sup>60</sup> Final em relação ao período que analisamos.

As diretrizes de cada uma das disciplinas de tradição curricular apresentam os fundamentos teórico-metodológicos, a partir dos quais definem-se os rumos da disciplina, seja no que se refere ao tratamento a ser dado aos conteúdos por meio dos procedimentos metodológicos e avaliativos, seja na orientação para a seleção dos conteúdos e de referencial bibliográfico (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 7).

Esta é a orientação do documento: a construção da disciplina de Sociologia. Construir elementos teóricos, metodológicos, conceituais não é o sentido da disciplina de Sociologia, mas sim as bases da construção do olhar sociológico. É uma forma de legitimar a disciplina no currículo escolar. Assim,

[...] o conjunto proposto pela dimensão histórica da disciplina, os fundamentos teórico-metodológicos, os conteúdos estruturantes, o encaminhamento metodológico, a avaliação e a bibliografia constituem o que chamamos de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 7)

Para o documento o olhar sociológico se coaduna com a formação crítica (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 9). É interessante chamar atenção que o documento faz um movimento interessante. Retira a opção pelo marxismo da esfera ideológica (ensino de Sociologia) para esfera teórica (disciplina de Sociologia) quando diz que,

Apesar de sua origem conservadora e de sua proposta inicial conformista, a Sociologia desenvolveu também um olhar crítico e questionador sobre a sociedade. O pensador alemão Karl Marx (1818-1883) trouxe importantes contribuições ao pensamento sociológico porque desnudou as relações de exploração que se estabeleceram a partir do momento em que uma determinada classe social apropriou-se dos meios de produção e passou a deter e conduzir os mecanismos (as ações) da sociedade (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 15).

Em outras palavras o olhar sociológico baseado na crítica, na perspectiva deste documento analisado, exige a teoria marxista. Abertamente a Diretriz faz sua opção teórico-metodológica e conceitual: a teoria crítica, baseada no conceito de classe social, cuja metodologia é a dialética, numa perspectiva educacional conflitualista, acreditando assim como Marx numa escola que,

Em síntese, trata-se de reconstruir dialeticamente com o aluno do Ensino Médio os conhecimentos de que ele já dispõe, de maneira que alcance um nível de compreensão mais elaborado em relação às determinações históricas nas quais se situa e, mais que isso, na capacidade de intervir e transformar as práticas sociais cristalizadas (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 25)



A opção do documento, assim, não parece ideológica, mas teórico-metodológica. Entretanto, o documento não tenta dissimular essa opção misturando disciplina de Sociologia e ensino de Sociologia, tanto que existem dois títulos significativos no documento: “DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 15) e “O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 17). Não obstante, o documento não consegue escapar da armadilha que separa disciplina de Sociologia e ensino de Sociologia.

Argumentando sobre o surgimento da ciência sociológica no século XIX, centrando a análise em Comte e Durkheim, o documento resgata o pragmatismo da Sociologia nesses autores, e afirma que,

Ambos os pensadores tiveram em comum a busca de soluções para os graves problemas sociais gerados pelo modo de produção capitalista; isto é, a miséria, o desemprego e as conseqüentes greves e rebeliões operárias. Cada um desses sintomas sociais foram analisados por esses pensadores como desvios ou anomalias da sociedade, que poderiam ser corrigidos ou mesmo solucionados pelo resgate de valores morais – como a solidariedade – os quais restabeleceriam relações estáveis entre as pessoas, independentemente da classe social a que pertencessem (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 15).

A questão que se pode pensar é: como a Sociologia poderia ser um instrumento capaz de promover a solidariedade, de inculcar valores morais? Segundo o documento,

Um dos mecanismos responsáveis por essa tarefa seria a educação, capaz de adequar devidamente os indivíduos à nova sociedade. Tais pensadores a analisaram sob um determinado ponto de vista e preconizaram a manutenção do *status quo*, da ordem vigente e, de alguma forma, pelo elogio à sociedade capitalista (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 15)

As duas citações acima estão no documento analisando a disciplina de Sociologia e não o ensino, mas segundo a divisão que propomos neste trabalho, as duas citações estão analisando o ensino de Sociologia. Por que afirmamos isso? Porque estabeleceram relação entre teorias, metodologias e conceitos com os objetivos da educação (intervenção na realidade social). Isso não reflete uma confusão no documento porque não reconhece a diferença, mas por acreditar que exista uma relação entre opção teórico-metodológica (disciplina de Sociologia) e transformação social (ensino de sociologia) e manutenção (ensino de Sociologia) do *status quo*.

Assim, existe uma crença que se firma na capacidade de ocorrer reflexo das escolhas teóricas, conceitos, metodologias (disciplina) na construção do ensino (intervenção). É nessa

crença que a disciplina de Sociologia (Filosofia e História também) se diferencia das demais disciplinas. Essa crença do documento é coerente com a teoria marxista, pois não acredita que na escolha dos temas, teorias, conceitos e metodologia exista neutralidade, ou seja, as essas escolhas são orientadas ideologicamente.

Traçamos até aqui a diferença entre disciplina de Sociologia e ensino de Sociologia, porém, observamos neste documento que existe uma relação entre teorias, metodologias, conceitos (disciplina) e proposta de manutenção do status quo (funcionalistas - Durkheim) e de transformação social a partir de uma metodologia crítico-dialético (conflitualista – Marx).

Assim, existe uma relação entre opções teóricas, metodológicas e conceituais e tendência funcionalista e conflitualista da educação. Como o campo educacional não é independente das relações sociais, o contexto do final do século XX e início do século XXI é que determinou essas opções. Enfim, as opções teóricas, metodológicas parecem ser determinadas pelo contexto social e não pelas vontades individuais de autoridades educacionais ou por uma elite (elites) no poder.

A partir dessas conclusões que chegamos deste documento, aumenta a complexidade da relação Sociologia no ensino médio e exercício da cidadania. Identificamos que a relação disciplina de Sociologia e exercício da cidadania encontrava na cidadania um tema, porém, a partir da perspectiva do documento aqui analisado, existe uma relação entre exercício da cidadania (intervenção na realidade) e disciplina de Sociologia (teorias, metodologias e conceitos).

Essa afirmação se sustenta na crença de que existam três sentidos do ensino / disciplina de Sociologia que se relacionam com três significados de cidadania condicionados pelo contexto histórico: a primeira crença é que a relação entre construção de uma cidadania adaptada à sociedade em curso, na qual o cidadão é inserido em valores e direitos universais, baseado no *conceito* de integração, cujo *contexto histórico* é de manutenção da ordem social (Durkheim e Comte), a partir de uma *teoria* funcionalista.

A segunda consiste em acreditar que a construção de uma cidadania transformadora, emancipadora sustentada pela *teoria* conflitualista (Marx), a partir do *conceito* de classe, na qual a classe operária participa da vida política, se constituindo em cidadão. E, numa terceira vertente, a construção da cidadania que se baseia na *teoria* multiculturalista (não centra na perspectiva de classe) que entende a construção de valores e direitos a partir do *conceito* de cultura, isto é, inclusão social a partir de diversas culturas e valores particulares. O que está colocado para o documento analisado é que,

Na realidade contemporânea, não há mais espaço para discussões pretensamente neutras, como se fazia no século XIX; pois, no presente, a Sociologia tem a função de ir além da leitura e da interpretação teórica da sociedade. De fato, tornou-se questionável explicar e compreender normas sociais e institucionais, pelo interesse de simplesmente adaptar sujeitos ao meio ou, mesmo, para que eles façam a mera crítica da sociedade. Espera-se da disciplina de Sociologia que ela contribua para que os sujeitos – nesse contexto, os envolvidos no processo pedagógico – tenham recursos para desconstruir e desnaturalizar conceitos tomados historicamente como irrefutáveis, de maneira que melhorem seu senso crítico e também possam transformar a realidade e conquistar mais participação ativa na sociedade (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 19)

O sentido do ensino de Sociologia para este documento não se distinguiu do pragmatismo da intervenção na realidade social. Não acredita no sentido neutro da disciplina (teorias, metodologias, conceitos), por isso assume claramente uma postura ideológica: o marxismo.

Pensar num olhar sociológico neutro, longe da crença de uma construção de um tipo específico de cidadão não cabe na realidade contemporânea da presença da Sociologia no ensino médio. Está evidente aqui a nova noção de ensino que se fortaleceu a partir da década de 1980, mais especificamente a Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 1994).

Delimitando mais a perspectiva do documento na construção do sentido da disciplina de Sociologia, a questão da construção da crítica é fundamental, pois passa pela idéia de desnaturalização, porém, persiste a questão da não neutralidade. Assim, o documento propõe três questionamentos: como superar o que está estabelecido e explicado historicamente? Quais são as causas das desigualdades sociais? E quais são os antagonismos, as diversidades no meio social em que vive professores e alunos? (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 24). É a partir desses questionamentos que o documento estabelece que,

Sob a ótica da Sociologia Crítica, essas questões podem ser analisadas conforme as diversas perspectivas dos grupos e classes, situados num dado contexto histórico, e por meio de uma análise que deve incluir as distintas interpretações sistematizadas acerca de tais perspectivas. À semelhança da concepção de Florestan Fernandes, nestas Diretrizes, o conhecimento sociológico crítico é tomado como instrumento de resgate dialético do movimento histórico, do real e do pensado, a partir dos grupos e classes que compõem a maioria (excluída) do povo brasileiro: índios, negros, mulheres, migrantes e trabalhadores da cidade e do campo (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 24).

Em diversos documentos, dissertações, artigos analisados para construção deste trabalho muito se fez referência à palavra crítica, mas sem se aprofundar no seu significado. As DCSEB aprofundam nesse sentido estabelecendo relação entre olhar sociológico e olhar

crítico; assim, entendemos que para o documento aqui analisado o olhar sociológico se constitui de três elementos: a historicização, a desnaturalização e a dialética. Este olhar sociológico é o instrumento de análise dos Conteúdos Estruturantes: processo de socialização e as instituições sociais; cultura e indústria cultural; trabalho, produção e classes sociais; poder, política e ideologia e cidadania e movimentos sociais (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 26).

Os conteúdos estruturantes se constituem em conceitos orientadores que devem ser olhados sociologicamente, isto é, criticamente. A crítica estabelece relação entre conceitos, teorias e metodologias, na perspectiva deste documento. É importante ressaltar que entre os conteúdos estruturantes, diferente do documento analisado anteriormente, a palavra cidadania aparece, porém, não como um tema que poderia ser abordado, mas enquanto conceito obrigatório. Se no documento anterior o significado deu-se pela ausência da palavra cidadania, qual será o significado de cidadania quando o conceito surge enquanto conteúdo estruturante?

#### **4.2.2- O significado de cidadania**

É importante destacar, pois chama atenção, o fato de que nas Orientações (documento analisado anteriormente), que serviu de base para o documento aqui analisado, a palavra cidadania somente aparece num título de uma obra que faz parte da bibliografia, e nas DCSEB a cidadania aparece enquanto conteúdo estruturante.

Num primeiro momento devemos pensar qual a importância que o conceito de cidadania assume neste documento, pois a palavra cidadania sai das cinzas do documento anterior para um elemento importante, e central, do documento aqui analisado, os Conteúdos Estruturantes. Em princípio parece que a cidadania é para o documento um conceito, pois enquanto conteúdo estruturante a cidadania se relaciona com a disciplina de Sociologia e não com o ensino de Sociologia.

Segundo o documento, “Importa à disciplina de Sociologia desenvolver um olhar crítico, explicativo e sobretudo interrogador, com vistas à mudança de atitudes acerca da organização da sociedade“ (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, 27). Dentre essas mudanças de atitudes encontra-se: “[...] contribuir para mudança de atitudes a fim de que se ampliem as condições de cidadania aos estudantes” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, 27). A cidadania surge aqui não

como um conceito a ser analisado sociologicamente, mas uma condição social a ser atingida pelo educando.

Buscando entender a importância da cidadania para o documento aqui analisado, é importante questionar se em algum momento a palavra cidadania é entendida enquanto tema. Nesse sentido o documento afirma que,

[...] é impossível à Sociologia Crítica discutir exclusão, desemprego, violência urbana e no campo, segurança, cidadania, consumo, individualismo, reforma agrária, educação e saúde, desvinculados de outros aspectos, mais amplos, como a transnacionalização da economia, a sujeição de países às exigências do capitalismo multinacional, o superdimensionamento do mercado, o Estado mínimo privatista, o mercantilismo nas relações sociais, os conflitos étnico-raciais, a celebração da cultura de massas, os estilos de vida individualistas e consumistas (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná,, 2006, p. 26).

A cidadania não alcança no documento status de tema sociológico, mas sim de questão social a ser resolvida. Isso é indício que mesmo no início do século XXI a cidadania é uma questão fundamental para sociedade, uma questão social ainda não resolvida. Mas qual o significado de cidadania para o documento?

Antes de respondermos a esta pergunta é importante entendermos o que é Conteúdo Estruturante:

[...] os conteúdos estruturantes de Sociologia são conhecimentos de grande amplitude, conceitos e práticas que identificam e organizam campos de estudo considerados centrais e básicos para compreender os processos de construção social. Tais conteúdos norteiam professores e alunos – sujeitos da educação escolar e da prática social – na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos, a partir das necessidades locais e coletivas, sem perder a busca da totalidade, em inter-relações e não na simples soma das partes (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 25)

A citação mostra que a cidadania não se encontra vinculada, nesta proposta, aos conhecimentos de grandes amplitudes, mas sim aos que o documento denomina de conteúdos específicos, embora conste a palavra cidadania enquanto conteúdo estruturante. Segundo o Conteúdo Estruturante Direito, Cidadania e Movimentos Sociais, “Na análise dos direitos, deve-se considerar se eles foram inscritos nas leis lentamente ou se foram conquistados pela pressão dos que não tinham inclusão civil, política, social” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 34).

A própria análise proposta sobre o direito indica a relação com a cidadania civil, política e social. E, também, coloca a questão de inserção social lenta e gradual dos excluídos

em direitos universais previamente construídos ou pela construção dos direitos pela luta dos excluídos, como vimos em páginas anteriores na análise de Cardoso (1994) e Dagnino (1994).

Assim é que o documento entende cidadania: “A cidadania é a possibilidade de sermos sujeitos atuantes, com direitos e deveres, os quais requerem inclusão social. Entretanto, os direitos se tornam plenos se forem exercidos no cotidiano das ações das pessoas” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 34). Está claro que a cidadania no documento é uma condição a ser alcançada, e não um tema. Os significados de cidadania aqui não ultrapassam a relação que esta tem com a idéia de direito e dever, inclusão social e participação social e política. Cidadania na perspectiva do documento aqui analisado se aproxima de *ação*. Enquanto para este trabalho a cidadania é mais que ação, é relação.

Dando seqüência ao entendimento que o documento tem a respeito de cidadania, o mesmo afirma que “Direito na lei, que não é exercido, é apenas direito formal. Por isso, nestas Diretrizes, vincula-se essa temática aos *movimentos sociais*, pois sua existência está relacionada à criação de novos direitos ou para fazer valer os que já estão inscritos na lei” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 34). Aqui temos mais evidências de que o significado de cidadania consiste em *ação*, pois a relação cidadania, direito e movimentos sociais dá-se pela efetividade de direitos formais (e universais) e construção de novos direitos. O significado de cidadania parece ser ação social e política, na perspectiva deste documento.

O sentido do ensino / disciplina de Sociologia para este documento, considerando o significado de cidadania aqui presente, consiste em criar condições, a partir do olhar sociológico, de ação política (cidadania). Não podemos esquecer a etimologia da palavra *exercício* que significa colocar em ação. Estaria aqui o cumprimento da norma legal que diz: “conhecimentos de Sociologia para o exercício da cidadania”.

Os movimentos sociais são os sujeitos da ação política, tanto que o documento afirma o seguinte: “O estudo deste conteúdo estruturante possibilita aos alunos compreenderem a dinâmica que os cerca como, também, a capacidade de inserir-se e participar de movimentos já organizados ou em processo de organização” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 34).

O documento elencou nos Conteúdos Específicos, que fazem parte do Conteúdo Estruturante *Direito, Cidadania e Movimentos Sociais*, os seguintes temas: movimentos sociais urbanos, enquanto sujeitos de ação política que visam resolver problemas referentes à moradia, educação, saúde, transporte, etc.; movimentos sociais rurais, os quais implementam

ações políticas em busca da reforma agrária; movimentos estudantis, ações políticas estudantis como a UPE, Upes, grêmios estudantis e movimentos conservadores como aqueles implementados no Golpe Militar (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 35).

#### **4.2.3- A ênfase do documento: intervenção na realidade social ou conhecimentos sociológicos?**

Em relação ao documento anterior, este apresenta grande ênfase na intervenção na realidade social. Isso já é bastante significativo quando o significado de cidadania é entendido enquanto ação política. O último Conteúdo Estruturante, *Direito, Cidadania e Movimentos Sociais*, está marcado pela própria ação política, em especial na concepção de movimentos sociais como principal ator dessa ação.

O documento destaca que a idéia de educação está intimamente ligada a intervenção na realidade social; pois analisando as perspectiva da ciência sociológica de Comte e Durkheim, afirma o seguinte:

Um dos mecanismos responsáveis por essa tarefa seria a educação, capaz de adequar devidamente os indivíduos à nova sociedade. Tais pensadores a analisaram sob um determinado ponto de vista e preconizaram a manutenção do *status quo*, da ordem vigente e, de alguma forma, pelo elogio à sociedade capitalista (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 15).

A Sociologia em si não conseguiria intervir na realidade social, mas estaria na relação Sociologia e educação a possibilidade de intervenção social. Em outras palavras: a Sociologia na escola se constituiria na possibilidade de intervir na realidade social na pretensão da manutenção do status quo.

Em contraponto à concepção de educação funcionalista, o documento apresenta a sua proposta de intervenção na realidade, isto é, porque a ciência sociológica, através da educação, deve intervir na realidade:

De acordo com o pensamento de Marx, não há soluções conciliadoras numa sociedade cujas relações se baseiem na exploração do trabalho e na crescente espoliação da maioria. Para Marx, a teoria apenas tem sentido se transformada em práxis, ou seja, em ação fundamentada politicamente, para transformar as estruturas de poder vigente e construir novas relações sociais, fundadas na igualdade de condições a todos os indivíduos (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 15).

O documento em diversos momentos chama atenção para a intervenção na realidade social. Analisando o ensino de Sociologia durante o Estado Novo afirma que:

A criação dos Cursos Superiores de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e da própria Universidade de São Paulo possibilitou não apenas o desenvolvimento da pesquisa sociológica, mas, também, a conseqüente formação de quadros intelectuais e técnicos para pensar o país e para dar suporte às políticas públicas em expansão [...] (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p.17).

Neste particular a formação sociológica teria seu caráter interventor a partir do quadro político brasileiro. Outra forma de intervenção da ciência sociológica é na construção de uma educação de outro tipo, pois,

A Sociologia ainda se apresentava como ciência imparcial, despida de dogmatismo, e possibilitaria, por suas análises e conclusões, retirar a educação de um estado précientífico, pautando a prática educacional em aspectos experimentais característicos da Sociologia da época (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p.18).

O documento acredita na capacidade da Sociologia em ajudar a resolver o seguinte problema:

Os grandes problemas que vivemos hoje, provenientes do acirramento das forças do capitalismo mundial e do desenvolvimento industrial desenfreado, entre outras causas, exigem sujeitos capazes de refutar a lógica neoliberal da destruição social e planetária. É tarefa inadiável da escola e da Sociologia a formação de novos valores, de uma nova ética e de novas práticas que indiquem a possibilidade de construção de novas relações sociais (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 19).

Podemos observar o peso que o ensino de Sociologia carrega devido à crença na sua capacidade de intervir na realidade social: transformar a sociedade capitalista, para perspectiva marxista (DCSEB, 2006); contribuir para educação no sentido de adaptar o indivíduo à Revolução Tecnológica (Bispo dos Santos, 2002); contribuir na formação de quadro político (década de 1930); dar cientificidade à educação (primeira metade do século XX) (Meucci, 2000); construção de uma cidadania para nação baseada em valores universais (década de 1930), e construção de uma cidadania para valores particulares (perspectiva do atual contexto multicultural).

O documento aqui analisado apresenta um objetivo específico que corresponde à perspectiva marxista: transformar o ensino de Sociologia num instrumento cuja função (finalidade) consiste em mostrar que,



A ideologia é uma visão de mundo que se mostra como verdadeira, mas nem sempre o é, pois varia de acordo com os grupos que estão no poder, com o tipo de sociedade e com os interesses que serão objetivados por esses. O poder e a ideologia são exercidos sob os moldes de organizações formais como o Estado, mas estão presentes também nas diversas instituições da sociedade civil (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná,, 2006, p. 32).

Para este documento a ideologia encontra-se também na escola; assim, justifica a opção declarada pela teoria, metodologia, conceitos e temas consagrados no marxismo, os quais estão presentes tanto no sentido do ensino de Sociologia quanto no sentido da disciplina de Sociologia, cujo objetivo é construir um olhar sociológico que capacite o ensino de Sociologia para intervir na realidade social.

É comum no documento chamar atenção para as diversas perspectivas teórico-metodológicas, pois elas correspondem a uma visão de sociedade e de educação, “[...] já que uma está relacionada à outra e orientam mutuamente campos de ação política [...]” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 20). Não são neutras, pois as ideologias se fazem presentes na construção desse olhar sociológico, isto é, na escolha de teorias, metodologias e conceitos.

O maior argumento para mostrar a relação entre disciplina sociológica (não o ensino de Sociologia) e intervenção na realidade social, que corrobora com a conclusão de que a ênfase do documento aqui analisado é a intervenção na realidade social consiste quando se lê que, “O estudo deste conteúdo estruturante possibilita aos alunos compreenderem a dinâmica que os cerca como, também, a capacidade de inserir-se e participar de movimentos já organizados ou em processo de organização” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 34).

A tônica deste documento centra-se no “Aprender e pensar sobre a sociedade em que vivemos e, conseqüentemente, agir nas diversas instâncias sociais, implica antes de tudo uma atitude ativa e participativa” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006, p. 36). O documento se orientou pela junção entre conhecimento e ação.

A importância desse documento, para efeito deste trabalho, consiste em mostrar como a construção de um olhar sociológico está cercada de questões ideológicas. Entendo que as escolhas teórico-metodológicas expressam significados de cidadania. Serve de exemplo, a inexplicável forma como a palavra cidadania aparece no documento aqui analisado, em vista de que as OCS serviram de base para as DCSEB, indica que, seguindo o pensamento marxista, a cidadania é um axioma liberal e seus significados encontram-se cristalizados.

Outra importante contribuição deste documento consiste em mostrar que as escolhas das teorias, metodologias e conceitos (disciplina) não apresentam a denominada neutralidade científica. Acreditamos que a nova noção de ensino torna essa falta de neutralidade mais evidente devido à proposta educacional de intervenção na realidade social.

Posto isso, a questão que muitas vezes aparece de forma vaga em diversos artigos, dissertações etc., é a crítica relacionada ao ensino de Sociologia, que, na perspectiva do documento aqui analisado, consiste na desnaturalização, historicização e na dialética. Este olhar crítico que é tão relacionado ao ensino de Sociologia precisa ser problematizado, pois como se pode ver também passa por questões ideológicas, escolhas que não apresentam neutralidade.

#### **4.3- O Livro Didático Público da Secretaria de Educação do Estado do Paraná**

O livro didático público (2006), elaborado pelos professores de Sociologia da rede de pública de ensino do Paraná e publicado pela Secretaria de Educação do Paraná, consiste na concretude das OCS e das DCSEB; é no documento aqui analisado que identificamos os conteúdos da disciplina de Sociologia e, também, o seu sentido.

Os conteúdos analisados não deixam dúvidas que a luta de classe é fio condutor do livro didático público. Algumas passagens no livro são significativas, pois apontam que, falando da indústria cultural, a cultura pode se mostrar enquanto instrumento ideológico de controle sobre a ação dos indivíduos (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 158).

A noção de luta de classe, ideologia, trabalho como elemento central das relações sociais, o determinismo econômico se constituem na tônica deste livro; serve de exemplo do peso da teoria marxista o momento no qual o documento afirma que, “Há na sociedade dividida em classes a hegemonia da classe dominante no controle da organização do trabalho, do Estado, da economia da cultura” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 196).

Em outro momento afirma o documento que: “É aqui que entra o pensamento marxista para fazer a crítica a essa questão e desvendar o papel do Estado, como representante dos interesses capitalistas (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 196). O documento não deixa dúvidas em relação ao seu posicionamento ideológico, isto é, do lugar de onde o documento parte para elaborar os conteúdos para o ensino de Sociologia na rede pública de ensino do estado do Paraná.

Argumentamos que no Livro Didático Público a palavra cidadania dá lugar a palavra ação. Observamos que essa palavra é fundamental neste documento, pois ela serve de orientação para fins (objetivo).

#### **4.3.1- O sentido do ensino de Sociologia**

O ensino de Sociologia neste documento, em princípio, não apresenta apenas um sentido. O documento preocupa-se em mostrar para os educandos o contexto social do surgimento da Sociologia enquanto ciência, isto é, apontar as transformações sociais e científicas desse contexto (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 14). O que sinaliza a preocupação com a disciplina de Sociologia, isto é, a relação com a ciência de referência.

Num segundo momento, o documento se preocupa em focalizar teorias sociológicas “[...] que deram ‘um olhar’ sobre o mundo, trazendo a compreensão de que a sociedade é construída e acionada a partir das motivações e intenções dos homens, desmistificando a ‘naturalidade’ de muitos fatos” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 14). A intenção aqui é desnaturalizar os fenômenos sociais.

Outra preocupação na construção da disciplina de Sociologia é centrar a mesma nas teorias sociológicas brasileiras baseando em autores como Euclides da Cunha, Gilberto Freyre, Caio Prado e Florestan Fernandes (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 15). Não há nenhuma dúvida de que o documento está fazendo referência à construção da disciplina de Sociologia (e não ensino de Sociologia).

Vimos na análise do documento anterior as bases de uma Sociologia crítica, que para aquele documento consiste num tripé: historicização, desnaturalização e a dialética. O documento aqui analisado apresenta outra contribuição, a saber: o que é *reflexão*? É importante chamar atenção para esta palavra porque aparece em diversos momentos (dissertações, artigos, em documentos oficiais) sem muito aprofundamento.

Nesse sentido, o documento afirma que “[...] a tarefa de refletir e de entender os porquês das coisas cabe a todos nós, e que a idéia de que não precisamos pensar, porque existem pessoas ‘melhores’ para isto, é furada” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 20). Pensar faz parte do refletir; pensar a sociedade consiste numa forma de reflexão. Entretanto, não é qualquer ato de reflexão, mas refletir sociologicamente.

Refletir sociologicamente requer um conhecimento elaborado a partir da investigação dos fenômenos e das relações sociais, isto é, sobre o funcionamento da sociedade. Este olhar sobre a sociedade busca “[...] maior autonomia para CONCORDAR OU DISCORDAR POR SI PRÓPRIO sobre as questões que você vive na sociedade” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 20). O objetivo, segundo o documento aqui analisado, “É a independência que queremos que você tenha: A DE REFLEXÃO” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 20).

Mas o que significa refletir sociologicamente? Significa não ser alienado, pois, “[...] a alienação acontece quando o homem não se vê como sujeito (criador) da história e, nela, capaz de produzir obras” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 21). A importância da reflexão sociológica consiste em construir cidadãos reflexivos, não alienados. Assim, a Sociologia no documento surge como uma ciência que não é produtoras de verdades, mas nos auxilia no sentido “[...] de nos dar referências para refletirmos sobre a sociedade” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 21).

Posto isso, podemos concluir que o denominado espírito crítico-reflexivo para os professores que contribuíram para elaboração do livro didático público do Paraná se consolida na historicização, desnaturalização dos fenômenos sociais, cuja metodologia é a dialética contra o efeito alienador da ideologia da classe dominante. É na verdade refletir sobre a sociedade capitalista tendo o *trabalho* como tema orientador.

A construção do olhar sociológico, isto é, da disciplina de Sociologia tem uma função (finalidade), qual seja? Intervir na realidade social. Isso depende de tomar a história nas mãos, ser sujeito da história (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 11). A tônica desse documento é de intervenção na realidade social para transformar; porém, essa intervenção é preconizada pelo conhecimento. Em relação a tomar a histórias nas mãos, o livro orienta o educando afirmando que,

É com esse espírito que desejamos que você abra as folhas desse livro e inicia-se nos caminhos da Sociologia [...] que poderão levá-lo a refletir sobre o mundo ao qual você pertence, e, quem sabe, contribuir para uma inserção crítica e participativa na sociedade. Esteja certo de que estas são atitudes de que precisamos para a construção de uma sociedade cujas relações apontem para a transformação social (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 11).

Sendo condizente com a construção do olhar sociológico proposto, o livro didático público historiciza o surgimento da Sociologia e da sociedade capitalista, mostrando que o

surgimento da Sociologia se dá devido aos problemas da sociedade durante a consolidação do capitalismo.

Uma das palavras chaves do livro é *reflexão*, pois o documento faz uma reconstrução histórica, de forma paralela, entre a reflexão sobre a sociedade, surgimento do capitalismo e da Sociologia. O documento esclarece os diferentes momentos históricos de reflexão sobre a sociedade: crítico filosófico na Grécia Clássica (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 22), passando pelo momento obscuro da reflexão na Idade Média (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 23), depois a reflexão sobre a sociedade retorna na Renascença que culminou no Iluminismo quando “[...] a idéia de valorizar a ciência e a racionalidade sobre vida da sociedade tornou-se ainda mais forte” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 23).

É a partir dessa construção histórica da reflexão e do surgimento da sociedade capitalista que o documento dá sentido ao ensino de Sociologia quando afirma que,

É em meio a todas essas transformações que ocorriam na Europa Ocidental, isto é, pela consolidação do sistema capitalista, a valorização da ciência contrapondo as explicações míticas sobre o mundo, abertura de mercados mundiais, o surgimento de novas classes na sociedade e a crise da classe proletária versus enriquecimento da classe burguesa, é que a Sociologia começa a ser pensada como sendo uma ciência para dar respostas mais elaboradas sobre o caos social (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 28).

O livro didático público situa o educando, além da perspectiva de classe, a partir da posição de proletário no sentido de justificar a teoria marxista como sendo a ideal, pois, o livro estabelece que a luta de classe se sustenta da seguinte forma: “A burguesia versus proletariado” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 44). Posto isso o documento afirma que,

[...] a burguesia tomou posse dos meios de produção, enriqueceu e também obteve o controle do Estado (o controle político), o qual acabou transformando-se numa espécie de “escritório burguês”, criando leis para proteger a propriedade privada (particular) e manter-se no poder, bem como difundindo sua ideologia de classe, isto é, seus valores de interpretação do mundo (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 44).

Toda essa construção teórica vai situando o educando na posição de proletário que precisa do olhar sociológico para sair do estado de alienação, pois, “Marx se empenhava em produzir escritos que ajudassem a classe operária a organizar-se e assim sair de sua condição de **alienação**” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA),

2006, p. 44). Assim, a tônica do documento na intervenção e na transformação da sociedade não é qualquer intervenção, mas sim a transformação da sociedade capitalista. Este é o sentido do ensino de Sociologia no ensino médio para este documento.

O documento aqui analisado está estabelecendo um *dialogismo* (classe operária *versus* burguesia) e situando os educando numa formação discursiva marxista (ensinado as teorias e conceitos marxistas), mostrando claramente quem é o *outro* nessa relação dialógica, a classe burguesa (ou classe dominante). Esse dialogismo mostra que o livro didático está dialogando com o liberalismo iluminista, logo com um determinado significado de cidadania, ao passo que ensina aos educando *as teses históricas* de Marx, as quais servirão de base conceitual para ação.

O ensino de Sociologia para o livro didático público consiste em relacionar o ensino de Sociologia à reflexão marxista. É a partir desse lugar que devemos analisar, por exemplo, o conceito e definição de cidadania colocada neste documento. Entretanto, o documento afirma que, “[...] o ideal, é não termos posturas quanto à teoria que mais gostamos, como se fosse uma espécie de “verdade absoluta”, não aceitando, por tanto, a contribuição que outras teorias pode nos dar para o trabalho de reflexão sobre a sociedade” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, 50).

É verdade que o livro didático público apresenta diversas teorias sociológicas tanto clássicas quanto contemporâneas, inclusive as diversas teorias sociológicas brasileiras e autores que fazem parte da construção do pensamento sociológico brasileiro, como Euclides da Cunha, Caio Prado, Gilberto Freyre, Oliveira Vianna, Florestan Fernandes entre outros. Entretanto, o documento chama atenção para o conservadorismo de alguns autores, como por exemplo, Gilberto Freyre (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 55), o que, na perspectiva do documento, será uma forma de reflexão, porém, sem crítica.

Posto isso, o documento justifica a sua escolha pela teoria de Florestan Fernandes, pois, “Um outro aspecto de sua maneira crítica de fazer Sociologia foi a sua afinidade com o pensamento marxista, principalmente sobre o modo de analisar a sociedade, o que se constituiu numa espécie de ‘norte’ crítico orientador de seu pensamento” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 55). A questão doutrinária do marxismo se faz presente em todo documento.

Esse sentido dado ao ensino de Sociologia enquanto construção teórica que sustenta a idéia de reflexão (olhar sociológico crítico-reflexivo) busca como afirmamos, a intervenção

na realidade social. O que temos, então, é a condição do ensino de Sociologia para uma reflexão-ação.

Segundo o documento, a importância do ensino de Sociologia no ensino médio consiste no seguinte: “[...] você poderá avançar no entendimento de como funciona a sociedade em que você vive, conhecer como trabalha os demais privilegiados (a elite social) e aumentar a sua **autonomia de reflexão** e de ação diante dos fatos que lhe cercam” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 18). A definição de *ação* é fundamental para entendermos o significado de cidadania no documento.

#### 4.3.2- O significado de cidadania

É importante destacar que no livro didático a palavra cidadania aparece em dois momentos: no sumário quando faz referência ao Conteúdo Estruturante *Direito, Cidadania e Movimentos Sociais*. E nas páginas<sup>61</sup> do próprio Conteúdo Estruturante. Este documento, podemos assim dizer, também está marcado pela ausência da palavra cidadania.

Afirmar que a palavra cidadania não está presente, não significa que o seu significado esteja ausente, como mostramos anteriormente. O Conteúdo Estruturante *Direito, Cidadania e Movimentos Sociais* é significativo para entendermos o significado de cidadania no documento. Neste sentido é importante entender o que significa *Movimentos Sociais*. Para efeito de significação, “[...] a palavra “movimento” nos indica uma série de transformações na vida do homem, e estas garantem que a história seja um movimento que cria novas situações, permitindo que um dia seja diferente do outro” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 230).

O que significa *Movimento Social*? A resposta do documento consiste na afirmação de que “[...] o homem não vive isolado do mundo à sua volta, nós somos seres sociais e enquanto tais, realizamos as transformações na história de forma social, envolvendo um grupo ou uma classe, mas nunca isoladamente” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 231).

Na análise do documento anterior (OCS) concluímos que para aquele o significado de cidadania é *ação*. É importante destacar que o livro didático ao se dirigir *Aos Estudantes* comenta o seguinte:

---

<sup>61</sup> É nas páginas do livro didático público, mais especificamente na parte inferior esquerda, que faz referência ao Conteúdo Estruturante. Não há em outro lugar, com exceção do sumário, a separação que indique o Conteúdo Estruturante que se está lendo no momento.

Agir no sentido mais geral do termo significa tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento a alguma coisa [...] Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distintos entre iguais (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 5).

A citação acima faz referência clara ao significado de *ação* de Hannah Arendt (1997). Ação significa também *movimento*. Porém, para entender o significado de cidadania impresso no documento é importante entendermos o significado de ação em Hannah Arendt. Para Arendt existem três atividades humanas fundamentais: o *labor*, o *trabalho* e a *ação* (ARENDR, 1997, p. 15).

O labor faz parte do processo biológico, para Arendt, o labor é a condição humana da vida (ARENDR, 1997, p. 15). O trabalho é o processo que produz o mundo artificial, o mundo das coisas, em contrapartida ao mundo natural; a condição humana do trabalho é a mundanização (ARENDR, 1997, p. 15). A ação, a atividade humana que aqui nos interessa, consiste na relação entre os indivíduos, sem que ocorra a mediação das coisas ou da matéria e que está relacionada à condição humana da pluralidade (ARENDR, 1997, p. 15).

Para Arendt a pluralidade consistia na diferença entre os indivíduos, que por sua vez, necessitam interagir entre si. Assim, “[...] a ação é a atividade política por excelência [...]” (ARENDR, 1997, p. 17). A ação é a forma que o indivíduo mostra sua diferença (ARENDR, 1997, p. 188), sem ação o indivíduo está morto (ARENDR, 1997, p. 189). Posto isso, labor implica em necessidade; trabalho em utilidade e ação em movimento.

Se a ação é uma atividade política, isto significa dizer que a ação é um elemento importante da cidadania. O documento optou por não usar a palavra cidadania; assim, proponho que no lugar de afirmar que há um significado de cidadania no documento, que pensemos em *substituição*, isto é, quais palavras, quais termos e quais definições o documento utiliza em substituição à palavra cidadania?

Essa proposta se sustenta em três argumentações: a primeira é que a palavra cidadania, no documento, é substituída pela prática dos movimentos sociais, ou seja, ao mostrar a prática dos movimentos sociais, o documento necessariamente não precisa falar em cidadania. Quando o documento analisa o movimento estudantil, por exemplo, tanto no Brasil quanto no mundo, a partir de sua prática política e social, levanta o seguinte questionamento:

Com tudo que foi discutido e apresentado neste texto, concluímos que o movimento estudantil historicamente possui uma grande possibilidade de resistência e de participação social... Pensando nisso... vocês, alunos, já discutiram sobre o grêmio



estudantil de sua escola???? (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 278)

No documento o tema cidadania surge enquanto prática dos movimentos sociais, isto é, um significado de cidadania contrário ao ideário liberal. Em outro momento, quase em tom de convocação, o documento afirma que,

Agora, que você aluno inicia a leitura dos textos, sugerimos que a ordem seja esta seqüência apresentada, e aprenda com os vários movimentos sociais, marcantes em nossa história, que a possibilidade de realizarmos transformações sociais depende de ações coletivas, sempre criando um movimento [...] (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 233)

A cidadania, assim como sustentamos em momentos anteriores, não é apenas ação política, mas sim relação, que se baseia na aceitação do outro, do diferente. Cidadania significa entender que a participação do *outro* é legítima. O documento analisa esse momento da cidadania e a dificuldade em construí-la quando analisa o Fórum Social Mundial – FSM.

O livro didático público chama atenção para uma característica marcante do FSM: “Estes movimentos sociais, por sua vez, possuem os interesses mais diversos, não havendo, portanto, uma prioridade na defesa das lutas. Todas são importantes e válidas [...]” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 245). Isso evita a imposição de uma visão de mundo, de uma alternativa (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 245).

Entretanto, impede a construção de uma alternativa coletiva, para qual “[...] é necessário a existência de um grande movimento social” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 245). Embora o documento aqui analisado não se aprofunde nessa discussão, acredito que seja um esboço de crítica ao multiculturalismo, o qual parte de uma perspectiva multicultural e não de classe. O que fica claro no texto do documento é que essa pluralidade de interesses, embora legítima, inviabilize a ação.

Vemos aqui que a cidadania, enquanto prática social ultrapassa a idéia de ação, passando a ser entendida enquanto relação de diferentes interesses e modos de conceber a sociedade, a política, enfim, o mundo. O FSM torna-se, assim, um espaço de articulação e debate e não de imposição de verdades (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 245). A organização do FSM foi construída de forma que ninguém e nenhum grupo, fale em nome do FSM, evitando qualquer tipo de liderança e

hierarquia (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 245).

Assim, o FSM se apresenta enquanto um espaço de relação, ou seja, de cidadania. Ao mesmo tempo em que o FSM se constituiu em possibilidade, aponta também para o limite da cidadania enquanto prática de relação, isto é, "[...] o fato é que uma ação coletiva com o propósito único, a partir de seus integrantes é impossível de ser pensada, atualmente" (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 246).

Palavras e termos como *ação* e *movimento* estão substituindo a palavra cidadania; a grande definição de cidadania no documento aqui analisado é a de Movimentos Sociais. Mas por que não fazer referência direta à palavra cidadania?

A segunda argumentação para o não uso da palavra cidadania encontra-se na crença que o discurso oficial sobre cidadania sustenta os pressupostos iluministas. Isso fica evidente quando o documento afirma que, "O neoliberalismo é uma retomada, no século XX e XXI, da proposta liberal definida por John Locke (1632-1704), no século XVII" (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 196). Esse retorno ao liberalismo significou a concepção de Estado mínimo, isto é,

[...] liberar o Estado das questões sociais e coletivas que [...] são onerosas para os cofres públicos; liberar as fronteiras comerciais de taxas que dificultassem as relações comerciais internacionais [...]; modificar as leis que controlam o Estado no que diz respeito à Previdência, às leis trabalhistas, aos impostos [...] a estas modificações na lei damos o nome de reforma do Estado" (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 196).

Aqui o documento reforça e atualiza (espaço e tempo) o dialogismo, ou seja, com quem está dialogando, quando e onde: com o neoliberalismo atribuído ao governo FHC.

Essa reforma do Estado brasileiro, influenciada pelo contexto internacional, ocorreu na década de 1990, no mesmo momento que a LDB estabelecia a relação entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania. Em vista da conjuntura social e política da época, o que concluiria a teoria marxista sobre o significado de cidadania impresso na LDB? Que esse significado está relacionado aos fundamentos do significado de cidadania burguesa.

O documento chama atenção que faz parte do ideário liberal a igualdade entre aqueles que vendem sua força de trabalho (classe operária) e aqueles que compram a força de trabalho (capitalista). Estes são livres e iguais (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 196). Ao refletir sobre Locke e o liberalismo (e sobre o neoliberalismo) o documento faz crítica ao individualismo, pois, "O que nos leva a desenvolver este individualismo? A acreditar que o sucesso e a felicidade dependem

unicamente do esforço de cada um? Ao ignorar que vivemos numa sociedade na qual as oportunidades não são colocadas igualmente...” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 203).

Estão colocados, para o documento, todos os pressupostos da cidadania iluminista renovados no neoliberalismo: a ênfase nos direitos civis e o enfraquecimento da esfera pública. Entenda-se, aqui, enfraquecimento da classe operária, pois a reforma do Estado, alicerçadas no ideário (neo) liberal afetou a força política (força de ação) dos sindicatos (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 195). Diante este quadro, “[...] entra o pensamento marxista para fazer a crítica a esta questão e desvendar o papel do Estado, como representante dos interesses capitalistas” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 196). Destes interesses encontra-se o significado de cidadania.

O texto ao não fazer uso da palavra cidadania parece que está negando o discurso oficial de cidadania, e a partir da definição de ação e movimento reconstrói a prática de cidadania nos movimentos sociais. Está colocado para esta prática o pluralismo social, as relações sociais e políticas. A cidadania surge no Conteúdo Estruturante *Direito, Cidadania e Movimentos Sociais* enquanto movimento, logo, também, enquanto ação. Estamos diante de uma disputa pelo significado de cidadania.

O significado de cidadania enquanto relação não se constituiu pela vontade de um grupo social ou classe, mas pelas relações sociais e políticas do contexto do final do século XX e se mantém no século XXI. Mesmo negando fazer uso da palavra cidadania, a reconstrução de sua prática aponta a cidadania enquanto relação no documento aqui analisado que foi produzido em 2006.

Entretanto, o documento aqui analisado entende a cidadania enquanto ação. Qual a base dessa afirmação? Mesmo que analisando o FSM, quando cria uma aparência de que o documento poderia concordar com a visão de Cardoso (1994), isto é, cidadania enquanto relação, a questão de classe é reforçada no documento, pois,

O que vai estabelecer o tipo de projeto do movimento social será a condição de classe do mesmo. Isso quer dizer que à medida de uma reivindicação é estabelecida como um projeto, como uma ideologia, esta estará buscando interesse que serão contrários ou não à ordem social estabelecida; por exemplo, no caso do sistema capitalista temos duas classes sociais, a burguesia e a classe trabalhadora é que se estabelece os interesses dos movimentos sociais (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, 239).

Para o documento aqui analisado a ação só é possível, numa sociedade capitalista, a partir da visão de classe; da classe burguesa para manutenção do *status quo* ou da classe operária para transformação da sociedade capitalista. Enquanto a burguesia imprime um movimento (ação) para preservação, reprodução, adaptação e ajuste do indivíduo à sociedade, a classe operária imprime um movimento (ação) para transformação. Assim, cidadania é *ação*.

A terceira argumentação no sentido de sustentarmos que a cidadania é substituída pela palavra ação encontra-se na definição (ou definições) de *práxis*. Não entraremos aqui na discussão filosófica sobre o conceito de práxis, mas apresentar sua definição geral. Segundo Bottomore,

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros animais. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como conceito central do marxismo [...] (BOTTOMORE, 2001, p. 292).

Como podemos observar na visão de Bottomore (2001) a práxis vai além da ação política; porém, destacou Bottomore (2001), que a palavra práxis é de origem grega que consiste na possibilidade das diversas atividades humanas, em especial as atividades políticas (BOTTOMORE, 2001, p. 292). Argumentamos, então, que ao trazer o significado de ação em Hannah Arendt, o documento optou por relacionar a práxis marxista à atividade política. Assim, a disciplina de Sociologia (teoria, reflexão, crítica) poderia levar à prática política (ação política) mediante os movimentos sociais, sendo coerente com a práxis marxista que não separa teoria e prática.

#### **4.3.3- A ênfase do documento: intervenção na realidade social**

O livro didático público não deixa dúvida que a intenção é a intervenção na realidade social. Mesmo sem fazer referência à palavra cidadania, busca-se no livro a construção da cidadania fora dos pressupostos liberais: formalidade da cidadania baseada em direitos e deveres, mas sim numa cidadania que leve à ação política a partir dos movimentos sociais.

A intervenção na realidade social no documento aqui analisado não é qualquer intervenção, pois trabalha com dicotomias dialógicas: marxismo versus liberalismo, aparência versus essência, teoria funcionalista versus teoria conflitualista, operariado versus capitalista. É o esclarecimento da relação dialética dessas dicotomias que o livro didático acredita possa

construir, a partir do ensino de Sociologia, no educando a condição de reflexão-ação (reflexão para ação).

A possibilidade da reflexão-ação encontra-se na mescla entre disciplina de Sociologia (teorias, metodologias e conceitos), entendida enquanto forma de construção de uma reflexão científica sobre a realidade social, e ensino de Sociologia (intervenção na realidade social), entendida enquanto ação. O livro didático público reflete sobre a *sociedade capitalista* enquanto *sociedade de classe*, cujo *tema trabalho* é forma de organizar a vida social. A possibilidade real de ação (social e política) encontra-se nos movimentos sociais.

O livro didático considera que alguns elementos não permitam a reflexão do educando sobre a sociedade de classe: a alienação e a ideologia dominante que, por sua vez, impedem também a ação. Acredita o documento que disciplina de Sociologia é o instrumento capaz e dotar o educando da condição de reflexão-ação, instrumentalizando-se a partir da teoria, da metodologia e de conceitos marxistas. Para tal, faz uso da historicização, da desnaturalização e da dialética. Assim, a reflexão, baseada em teorias, metodologias e conceitos é suporte para ação (ou para não-ação).

Embora o livro didático desde o início faça referência à intervenção na realidade social, é no Conteúdo Estruturante *Direito, Cidadania e Movimentos Sociais* que apresenta a concretude da ação (participação social e política); encontra-se na ação dos movimentos sociais a intervenção concreta. Isso fica evidente quando o documento afirma que,

Quando tratamos dos movimentos sociais encontramos diversas características gerais que permeiam a todos eles, uma delas, por exemplo, é o fato de que estes demonstram a possibilidade de atuarem na história de modo a “determinar” como será o seu desenvolvimento. Estamos falando que os indivíduos tornam-se sujeitos históricos quando organizados de forma coletiva e com objetivos em comum, e, podem lutar [...] para inclusão, exclusão ou transformação radical da sociedade (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 238).

Para o documento, o indivíduo se transforma em sujeito histórico quando se organiza; os movimentos sociais são, assim, a maior forma de concretude da ação. Entretanto, não há um movimento social, mas, sim, movimentos sociais com diversos interesses; porém, como vimos anteriormente, tais interesses são balizados por projetos de ação de duas classes sociais (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 239). A classe operária é esse sujeito histórico, pois tem um objetivo comum, capaz de uma ação política transformadora.

No documento há em diversos momentos referências à palavra ação; isso nos faz pensar no contrário do significado de ação. Não parece suficiente entendermos apenas o que é ação, mas seguindo a lógica da teoria marxista, entender também a sua negação. Algumas passagens no documento podem auxiliar na construção dessa negação. No Conteúdo Estruturante *Cultura e Indústria Cultural* o documento afirma que,

[...] a crítica levantada com relação à padronização, é que quando as expressões culturais populares são planejadas, possuindo datas e regras para acontecerem, já não estão mais sobre o controle e organização do povo para si mesmo no seu cotidiano (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 165).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, em outro trecho a documento destaca o seguinte:

O folclore torna-se nesse processo um instrumento de manipulação e controle social quando deixa de ser uma manifestação popular e passa a servir de “apaziguamento” entre grupos e classe sociais, como por exemplo, o carnaval, as festas religiosas, superficialmente demonstram uma integração harmônica das classes. Mas que na realidade vivem em conflitos sociais (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 165).

Duas palavras chamam atenção: *padronização* e *apaziguamento*. Parece razoável afirmar que a ideologia tem essa função apaziguadora e padronizadora. A evidência dessa afirmação encontra-se no Conteúdo Estruturante *Poder, Política e Ideologia*, quando se lê o seguinte: “O pensador alemão Karl Marx [...] afirmou que a ideologia são as idéias da classe que domina a sociedade e que atinge a todos [...] Essas idéias possuem a característica de aparecerem para todos como universais e racionais” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 207).

A universalização consiste na padronização de idéias que é uma forma de evitar o conflito, pois, o documento está “Considerando que a ideologia é esse processo de identificação e aceitação de um comportamento universalizado [...]” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 214). A alienação também surge no documento com essa função (finalidade). O documento considera que, “[...] se não tivermos nossa independência de pensamento e ação, se não conseguirmos refletir sobre aquilo que vemos e ouvimos, ou se concordássemos com tudo que acontece, então podemos estar vivendo de forma alienada” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 21).

A padronização e apaziguamento são promovidos pela ideologia e pela alienação. A ideologia e a alienação são, assim, elementos que negam a ação. Neste sentido, o documento, fazendo referência à organização da vida cotidiana pela ideologia, questiona:

[...] já pensou como é que de fato ela atua organizando a vida cotidiana Afinal, somos ou não somos livres para organizá-la de acordo com nossa vontade? Essa discussão envolve uma reflexão muito interessante que é realizada dentro da filosofia e que diz respeito ao que os filósofos chamam de CONDIÇÃO HUMANA (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 214).

O apaziguamento e a padronização resultam no *conformismo*, porém, segundo o documento, “[...] as pessoas não são conformistas porque querem livremente, mas porque a existência de um complexo que atua sobre elas vai conformando as suas ações e idéias. Este complexo, que é a ideologia vai conservar o grupo que controla as decisões (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 215).

Assim, o conformismo é negação da ação. Segundo Hannah Arendt “O fenômeno do conformismo é característico do último estágio dessa evolução moderna” (ARENDR, 1997, p. 50). Para autora a sociedade moderna cria obstáculos para ação (ARENDR, 1997, p. 50); mas como a sociedade moderna busca inviabilizar a ação? Segundo Arendt,

Ao invés da ação, a sociedade espera dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a <<normalizar>> os seus membros, a fazê-los a <<comportarem-se>>, abolir a ação espontânea (ARENDR, 1997, p. 50).

Para autora a ação humana que era da esfera do político, que se alicerçava na pluralidade, no sentido do indivíduo colocar suas diferenças, na modernidade ocorre o sentido inverso, pois,

[...] a sociedade equaliza em quaisquer circunstâncias, e a vitória da igualdade no mundo moderna é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato de que a sociedade conquistou a esfera pública, e que a distinção e a diferença reduziram-se a questões privadas do indivíduo (ARENDR, 1997, p. 51).

Arendt chama atenção para esse conformismo da sociedade moderna que nega a ação. Isto ocorre porque o “[...] comportamento substituiu a ação como principal forma de relação humana [...]” (ARENDR, 1997, p. 51). Para o documento essa aparente universalização dos interesses, construída pela ideologia e pela alienação, na essência consiste em dizer que,

“[...] nesta sociedade não existe neutralidade nas ações que as pessoas desenvolvem, pois como a ação humana é uma ação histórica e política, ela sempre vai apresentar os interesses das classes sociais, das mais variadas formas, em meio aos confrontos

entre a ideologia dominante e os interesses dos dominados” (PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná (VVVA), 2006, p. 216).

O livro didático público busca criar no educando condições para reflexão-ação em dois movimentos: o primeiro consiste a partir das definições de ideologia e alienação em desconstruir o conformismo; o segundo movimento é a intervenção na realidade social entendida como ação a partir de forma organizada, os movimentos sociais, numa perspectiva de classe.

A análise do livro didático público mostra que para este documento não há diferença entre ensino de Sociologia e disciplina de Sociologia, pois ambas são suporte para reflexão-ação (práxis). A importância desse documento, para efeito deste trabalho, consiste no aprofundamento do significado de crítica e reflexão, que em muitos outros documentos aparecem de forma superficial. Obviamente que, na sua opção pela teoria marxista, a crítica se constrói, apenas, quando considerado a historicização, desnaturalização e a dialética.

A reflexão é resultado do questionamento sociológico quando considerado, na perspectiva de classe, a ideologia e a alienação, isto é, a busca pela essência dos fenômenos sociais. Para entender o livro didático é importante que se entenda o que ele entende por reflexão, ação e conformismo. Essas palavras dão significado à prática da cidadania. Observa-se que para o documento o significado de cidadania está intimamente ligado aos pressupostos da Revolução Francesa renovados pelo ideário neoliberal.

Ao estabelecer relação entre cidadania e movimentos sociais, conforme se verifica no Conteúdo Estruturante *Direito, Cidadania e Movimentos Sociais*, o documento não debate a cidadania enquanto conceito, como fez com os conceitos de ideologia, alienação, classe social, indústria cultural, etc.; A cidadania é entendida enquanto prática (ação) dos movimentos sociais. A partir desse entendimento, mesmo sem debater sobre o significado de cidadania, observa-se que a centralidade na análise dos movimentos sociais, a cidadania é remontada na mesma concepção de Cardoso (1994), isto é, a cidadania enquanto relação.

Essa forma de entender a cidadania compreende-se a partir da análise que fizemos do documento, mais especificamente, quando o documento analisa o FSM. Este momento é tão significativo que o próprio documento não observa que consolidou o significado de cidadania enquanto relação, ainda no início do século XXI, estabelecendo o significado de cidadania identificado pela Cardoso (1994).



## CAPÍTULO 5

### CONCLUSÃO DA PESQUISA

#### 5.1- Um olhar sobre a pesquisa

Neste momento final desta pesquisa é imperativo concluir que a mesma não se resume apenas às páginas que precedem este Capítulo. É possível identificar *quatro momentos* na construção da presente pesquisa: o *primeiro momento* consistiu na seleção do mestrado, quando apresentei o *interesse* pela pesquisa de um tema sob o olhar sociológico. O *segundo momento* foi o das *disciplinas*. Todos os *trabalhos de final de disciplina* que fiz relacionavam o tema à disciplina. Isso foi fundamental para construção, pouco a pouco, do olhar sociológico sobre os temas ensino de *Sociologia e cidadania*.

As correções realizadas pelos professores dos trabalhos apontaram problemas e aspectos positivos que foram importantes para a construção da presente pesquisa. Desta forma, se processava um convite a cada professor para debater sobre o ensino de Sociologia no ensino médio e sua relação com a cidadania. O momento das disciplinas é importante para construção do olhar sociológico sobre o tema de qualquer pesquisa.

O *terceiro momento* consistiu na orientação. Este momento foi importante, pois a fragmentação do meu tema devido às diversas disciplinas (e visões dos professores) tomou norte, foi orientada num sentido, ganhou unidade. Foi na orientação que a presente pesquisa alcançou sentido (início, meio e fim) de uma pesquisa sociológica. Em diversos momentos na presente Dissertação surgiram perguntas, tais perguntas eram diálogos com as dúvidas colocadas pela orientação; em outras palavras, encontrava-se aí a relação orientando-orientação que construiu, pouco a pouco, a unidade acima referida.

Este momento resultou em algumas palavras recorrentes: “não entendi”, “está confuso”, “está incoerente”, “explique melhor isso”, “não gostei”, “tire isso”, “muito bom”. Estas frases da orientadora Simone Meucci foram importantes para conduzir a presente pesquisas a lugares que não imaginamos no início da presente pesquisa.

O *quarto momento* consistiu na Banca de Qualificação, quando pela primeira vez a unidade construída pela relação orientando-orientação foi colocada à prova. A sensação deste momento é de que estão dizendo se você está ou não no caminho certo, se a metodologia, as hipóteses, o problema da pesquisa e se o desenvolvimento da mesma caminhou a contento.

Esse momento foi importante, também, devido à contribuição de um olhar para além da relação orientando-orientação.

E foi a partir desse olhar sobre a presente pesquisa, que se construiu a Conclusão sobre as hipóteses, o problema de pesquisa, metodologia, definição do objeto da presente pesquisa. Entretanto, o eixo central da pesquisa, isto é, o momento fundamental encontra-se na relação orientando-orientação.

### **5.1.1- O problema da pesquisa**

Quando elaboramos o problema de pesquisa, queríamos identificar por que estava ocorrendo essa tensão no campo sociológico, onde dentro deste campo se pesquisa o ensino de Sociologia no ensino médio, entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania. Por que alguns sociólogos (especialistas) divergiam se essa relação existia ou não? Por que professores de Sociologia no ensino médio polarizavam o sentido do ensino de Sociologia entre a construção de um olhar sociológico sobre a realidade social e preparar o educando para o exercício da cidadania?

Extraír dos documentos oficiais os sentidos do ensino de Sociologia e os significados de cidadania para compreender a tensão entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania não se limita em encontrar nos documentos oficiais esses significados. Para efeito, tornou-se fundamental considerar o contexto social e político, segundo a metodologia aqui adotada, no qual os documentos estavam inseridos.

Outro aspecto relevante é que não buscamos definições nem conceitos de cidadania. O próprio relativismo que a presente pesquisa buscou já se constituiu em obstáculo para tais formulações. O que buscamos identificar foi o que é *exercício da cidadania*; assim, concluímos que o exercício da cidadania se constitui em entender a cidadania enquanto *relação*.

A partir da pergunta formulada podemos concluir que existem diversos significados de cidadania. Dentre esses os tradicionais significados como a relação cidadania e direitos e deveres, cidadania para o Estado (participação política), cidadania para nação (a construção da identidade nacional – patriotismo e civismo) a relação cidadania e culturas (multiculturalismo), cidadania e solidariedade e tolerância, cidadania e adaptação social entre outros.

Observamos o declínio da cidadania enquanto construção da nação. Isto se explica em três aspectos: na negação de um contexto (final do século XX) contra os ideais nacionalistas

do Regime Militar e do período Vargas, em especial porque foram regimes que limitaram a cidadania, em seus direitos civis e políticos.

O outro motivo é que a sociedade brasileira após o Regime Militar apresentava um deslocamento que saía da idéia de projetos de construção nacionais (universais) para projetos específicos (particulares): a questão do negro, da mulher e de outras minorias de força social e política até então.

O terceiro aspecto que enfraqueceu a cidadania para nação foi a intenção dos organismos multilaterais como o Banco Mundial – BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI de enfraquecer a idéia de Estado-nação.

A cidadania de forma mais ampla encontra-se entre universal e o particular que divergem em problemas fundamentais e inegociáveis. Entretanto, observamos que a cidadania atualmente consiste na relação entre o universal e o particular numa “negociação” tácita, isto é, a palavra inclusão social encontra-se no discurso da cidadania universal quanto no discurso da cidadania baseada no particular, a questão é identificar a ênfase para diferenciar ambos os discursos. Esses três aspectos mostram que estavam, e ainda estão, presentes idéias universalistas e particularistas em torno dos significados de cidadania.

Quanto ao exercício da cidadania entendido enquanto relação, a presente pesquisa nos mostra que existem cinco níveis em que a cidadania pode ser exercida e mostra, também, sua complexidade: a relação Estado-sociedade civil. Esta considera a sociedade civil enquanto um todo (ênfase em valores universais); a relação sociedade civil-Estado. Nesta a sociedade civil reconhece o Estado não somente enquanto ator político, mas também enquanto espaço político (ênfase em valores universais); a relação entre os grupos sociais organizados da sociedade civil serve de exemplo o Fórum Social Mundial - FSM (ênfase em valores particulares); a relação entre Estado e grupos sociais enquanto espaço e ator de políticas afirmativas (ênfase em valores particulares) e a relação dos grupos da sociedade civil com o Estado, isto é, a relação de cada grupo com o Estado (ênfase em valores particulares).

Os documentos oficiais do Paraná, de cunho marxista, entendem o exercício cidadania enquanto ação, pois não reconhecem enquanto legítima a participação da classe dominante no processo político; em outras palavras: não cabe nessa orientação teórica estabelecer relação com a classe dominante, mas sim, mediante “revolução” dar fim a sua participação política entendida enquanto ideológica em seu sentido mais stricto sensu, ou seja, de inversão da realidade que se firma nos conceitos de alienação, falsa consciência etc.

Podemos definir, a partir desta pesquisa, que cidadania não é qualquer relação e, também, que não são suficientes as cinco condições acima apontadas. A cidadania enquanto relação baseia-se em temas de interesses sociais, quando a participação do Outro é reconhecida enquanto legítima. Cidadania depende da inclusão social, mediante participação, de diversos grupos sociais considerando as diversas preferências.

Quando pensamos os sentidos do ensino de Sociologia no ensino médio que podemos identificar nos documentos oficiais, concluímos que os documentos oficiais federais, mais especificamente a OCN, apresentam um sentido se aproximando da neutralidade. Não advogamos aqui que os elaboradores deste documento acreditavam na neutralidade da disciplina de Sociologia, entretanto, estavam dentro da lógica de um documento oficial federal cuja tendência é criar uma aparência universalista.

O Parecer 38/2006 preocupa-se em justificar legalmente a disciplina de Sociologia no ensino médio. O sentido que este documento dá ao ensino de Sociologia consiste no seu olhar sociológico, sem deixar de considerar a sua importância para sociedade na construção da cidadania, sem entrar no mérito desta.

Os documentos oficiais do Paraná negam qualquer tipo de neutralidade, partem do princípio que a escolha da metodologia, da teoria, dos conceitos e dos temas não é neutra, e apresenta intencionalidade. O denominado olhar sociológico sobre a realidade social na verdade, para este documento, consiste num olhar ideológico sobre a realidade social. Ideológico aqui tanto no sentido *stricto* de inversão da realidade quanto na visão de mundo.

A pesquisa nos mostra que o cuidado em entender o sentido da Sociologia no ensino médio encontra-se em identificar primeiro se o sentido que buscamos é da *disciplina* ou do *ensino*. O primeiro consiste em buscar o olhar sociológico que faz referência à ciência de referência, isto é, a *disciplina de Sociologia* (metodologias, teorias, conceitos); o segundo sentido é do *ensino de Sociologia* que estabelece relação com os objetivos gerais da educação, isto é, o trabalho e a cidadania.

É no sentido do *ensino de Sociologia* que se encontra a relação com o *exercício da cidadania*: cidadania para *adaptação/estabilização* (funcionalista); cidadania enquanto *ação* (classe); cidadania enquanto *relação* (multiculturalismo); o ensino de Sociologia está relacionado ao propósito gerais da educação, e este, por sua vez, aos projetos de sociedade em curso. Podemos concluir que os projetos de sociedade mediada pela educação tem se mostrado entre conflitualista (entre classes) e funcionalista; entretanto, a partir do final do

século XX tomou força outra possibilidade: o multiconflitualista (entre culturas) ou pluriconflitualista (entre culturas), porém, este é um tema para Sociologia da Educação.

### 5.1.2- As hipóteses da pesquisa

A pesquisa nos mostra que os significados de cidadania encontrados nos documentos oficiais recentes foram os que entraram em conflito no final do século XX. A partir da Sociologia do Conhecimento observamos que no final do século XX os significados de cidadania entraram em conflito o que permitiu o surgimento de um novo significado de cidadania: a cidadania enquanto relação, na qual o Outro tem reconhecida a sua participação enquanto legítima.

A cidadania na modernidade apresenta fortes ligações com a noção de direitos: direitos civis, sociais e políticos; acreditamos que, pelo menos no Brasil, o final do século XX mostrou que esses direitos não são cidadania, mas sim as condições legais para o exercício da cidadania; isto é, para as relações que devem considerar o *espaço* (instância cidadã – esfera pública), o *discurso* (temas de interesse social – opinião cidadã) e o *controle relativo* sobre a instância política (eleições livres, periódicas, alternância no poder – os direitos políticos formais).

É o reconhecimento que o Outro tem direito e legitimidade para participar desse espaço, ter opinião cidadã (de interesse da sociedade) e o controle relativo sobre a instância política. O contexto do final do século XX parece que criou as condições sociais e políticas para desenhar novo significado de cidadania, tornando-a mais complexa e mais abrangente. Em outras palavras, o que ocorreu no final do século XX, em relação à cidadania, consistiu no conflito de significados fundamentais e o surgimento de um novo significado de cidadania.

A confirmação da hipótese geral já ajuda a confirmar a nossa primeira hipótese específica: a luta pela institucionalização do ensino de Sociologia foi retomada num período de lutas pelos significados de cidadania, momento propício para o slogan ou clichê ensino de Sociologia para o exercício da cidadania (BRASIL. Ministério da Educação, 2006). Um dos grandes fatos geradores da tensão e conflito a respeito da relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania encontrou-se no contexto social e político da década de 1980.

Neste contexto, os cientistas sociais tinham uma atuação engajada nos movimentos sociais (Cardoso, 1994). Posto isso, havia naquele período condições sociais e políticas que puderam legitimar a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania (intervenção na realidade social) e não a relação disciplina de Sociologia e cidadania (olhar sociológico sobre a realidade social).

Essa legitimação colocou a luta pela Sociologia na escola média enquanto participante das lutas políticas, característico das possibilidades políticas do contexto do regime militar na qual os cientistas sociais estavam inseridos, como nos mostrou Cardoso (1994). A própria autora declarou que os cientistas sociais na década de 1970 e 1980 reproduziam os discursos dos movimentos.

Em relação à segunda hipótese, acreditávamos que poderíamos encontrar no conteúdo dos documentos claramente a disputa pelo significado de cidadania. Essa expectativa não se confirmou. Entretanto, os documentos oficiais partiram de um pressuposto de cidadania: as OCN entendem a cidadania enquanto participação política; para LDB cidadania é uma forma de convivência harmoniosa, destacando as palavras solidariedade e tolerância; os documentos oficiais do estado do Paraná, resistindo ao uso da palavra cidadania, entendem esta enquanto ação política numa perspectiva de classe.

Dentre os documentos oficiais, a única exceção é o Parecer 38/2006 que deixa bem claro seu objeto: a disciplina de Sociologia, que na perspectiva deste trabalho, não entrou no mérito da questão da cidadania. Podemos concluir que havia uma tensão em relação ao significado de cidadania, em seus pressupostos. E que essa tensão entre os documentos é possível quando os confrontamos analiticamente sob a ótica sociológica.

A terceira hipótese se verifica mais em alguns documentos que em outros. A LDB assume uma postura de certa forma clara apoiando a cidadania baseada em valores universais. Os documentos oficiais do Paraná apóiam os movimentos sociais e suas demandas particulares. Observamos aqui claramente a polaridade entre a LDB e os documentos oficiais do Paraná.

As OCN, quando partem do significado de cidadania enquanto participação política, não deixam clara essa polaridade, pois parecem tender mais para busca de uma neutralidade, o que é característico de um documento oficial federal. Entretanto, o documento relata a questão da adaptação social do funcionalismo (BRASIL. Ministério da Educação(OCN), 2006, p. 110). A solução encontrada nas OCN é a participação política, na qual a expectativa do ensino de Sociologia consiste em criar condições, a partir dos conhecimentos sociológicos, para que o indivíduo (educando) participe da política, pois,

O ensino médio pode ser entendido como momento do processo de formação básica, uma passagem crucial na formação do indivíduo – para escolha de uma profissão, para progressão nos estudos, para o exercício da cidadania, conforme diz a lei -, por isso a presença ou ausência da Sociologia desde já indício de escolhas, sobre tudo no campo político (BRASIL. Ministério da Educação(OCN), 2006, p. 111).

Este trecho é significativo no sentido de mostrar a relação entre exercício da cidadania e educação, sendo o papel da Sociologia na escola média o de auxiliar na construção desse exercício. Para o documento aqui analisado, o sentido do ensino de Sociologia é dotar o indivíduo dessa condição básica a partir dos conhecimentos sociológicos.

As OCN mostram a sua preocupação com a relação conflituosa entre o universal e o particular quando afirma que,

[...] o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito / dever de votar, ou amplamente como direito / dever de participar da própria organização de sua comunidade e seu país (BRASIL. Ministério da Educação (OCN), 2006, p. 110).

Observa-se, também, nesse trecho, a neutralidade em relação à opção pelo significado universal (votar – um dos princípios da democracia liberal) de cidadania e particular (a construção do direito a partir da inclusão social e política). É importante destacar que tanto nesse trecho quanto no anterior, as OCN fazem referência a relação ensino médio (educação) e exercício da cidadania, e não especificamente ao ensino de Sociologia.

O Parecer 38/2006, como afirmamos anteriormente, não entra no mérito da cidadania; sendo assim, neste documento as nossas hipóteses referentes à cidadania não foram possíveis de serem verificadas.

A quarta hipótese que levantamos encontra na relação entre campo educacional e o campo político a proposta de uma reforma educacional, e nela encontra a LDB, que buscava estabilizar a pluralidade política do contexto do governo FHC, em especial nas propostas do Banco Mundial / FMI e amplamente defendida pela CNI. Esse consenso entre governo FHC, CNI e BM / FMI, apresentava como proposta política o enfraquecimento da esfera pública fortalecida pelos movimentos sociais nas décadas anteriores à gestão FHC.

Se a análise aqui proposta ficasse apenas no texto da LDB seria impossível observar que a LDB estava inserida num projeto de estabilização política. A opção metodológica desta pesquisa permitiu que pudéssemos identificar as propostas dos agentes que estavam presentes na convergência do campo educacional com o campo político naquele período.

A quinta hipótese se confirma quando observamos que a partir da década de 1980 surge uma nova noção de ensino, que privilegia a intervenção na realidade social considerando a pluralidade de demandas sociais particulares. Assim, defendemos a hipótese de que naquele período a noção de ensino se aproximava mais da busca pela intervenção na

realidade social e assim podemos fazer uma diferença clara entre ensino e disciplina que potencializou a tensão entre ensino de Sociologia e exercício da cidadania.

Entendemos que há duas fontes principais de tensão e conflito entre a relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania: os diferentes significados de cidadania e a falta de clareza na diferenciação entre ensino e disciplina; em especial quando são os conhecimentos sociológicos que estão sendo analisados, pois o objetivo da educação (o exercício da cidadania) confunde-se com a cidadania enquanto objeto da Sociologia. Isso permitiu que se colocasse no mesmo espectro o debate entre conhecimentos sociológicos para o exercício da cidadania e construção do olhar sociológico de forma polarizada.

A falta de clareza a que nos referimos confunde o sentido do ensino de Sociologia (auxiliar no objetivo geral da educação – o exercício da cidadania) e a cidadania enquanto tema (objeto) da Sociologia que não privilegia a intervenção na realidade social; por isso que a Sociologia teve um lugar privilegiado na atual reforma da educação. Entretanto, o que serviu de legitimação na esfera social e política para institucionalização do ensino de Sociologia, resultou em tensão e conflito no campo sociológico preocupado com os conhecimentos de Sociologia na escola média.

Neste momento de conclusão, podemos verificar que há documentos que apresentam o histórico do ensino de Sociologia, isto é, a relação entre a institucionalização da Sociologia no ensino e sua relação com o contexto social e político (intervenção na realidade social), serve de exemplo, as OCN. E documentos que remontam o histórico da disciplina, isto é, mais preocupados com a história da ciência Sociologia e construção das teorias, metodologias, conceitos e seus usos na escola, serve de exemplo, o Livro Didático Público do Paraná.

### **5.1.3- Metodologia de pesquisa**

Quanto à metodologia achávamos de início que a Análise de Discurso pudesse dar conta metodologicamente da pesquisa proposta. Entretanto, estamos diante de documentos que fazem parte de um contexto sócio-histórico (espaço e tempo). Tais documentos estão inseridos, também, em campos e formações discursivas que apresentam significados fundamentalmente distintos sobre o polissêmico tema que é a cidadania. Por sua vez, frente a um processo histórico da institucionalização do ensino de Sociologia, num momento de mudanças paradigmáticas importantes para o século XX no cenário nacional e internacional.

A pergunta, o objeto da pesquisa e o contexto analisado, “exigiram” uma metodologia que relativizasse a realidade social, a qual estava fortalecendo diversas visões de mundo na



esfera pública, que por sua vez, buscavam se institucionalizar nas agências do Estado (Cardoso, 1994); isto é, o Estado começava a responder a instância plural cidadã.

A metodologia utilizada neste trabalho é fruto de diversas mãos: na relação orientando e orientação e ratificada pela banca de qualificação. Assim, Mannheim tornou-se autor fundamental na busca pelas origens sociais e os lugares sociais dos significados de cidadania e os sentidos do ensino de Sociologia, a partir da Sociologia do Conhecimento.

Analisando a relatividade das diversas visões sobre os sentidos do conhecimento sociológico na escola média e os significados de cidadania, se fez presente na pesquisa a dúvida do que para mesma consiste a subjetividade e a objetividade. Neste sentido, tivemos que recorrer a Weber, para que não caíssemos num excesso de relativismo no qual tudo parece ser passível de ser real ou falso.

Buscamos a objetividade sem fazer uso da falácia da neutralidade, poderíamos na pesquisa buscar os elementos parafrásticos (redundantes) que os diversos campos, diversas formações discursivas em diversos momentos tinham sobre o significado de cidadania, no sentido de formular uma definição de cidadania; esta era a intenção inicial do projeto de pesquisa apresentado ao programa de pós-graduação de Sociologia da UFPR.

Entretanto, nos encontros da disciplina de Seminários Metodológicos, o professor Alexandro chamou atenção que seria mais interessante mostrar a riqueza da diversidade, no lugar da monotonia da redundância, o que teve amplo respaldo da orientação. Isso mostra como essa pesquisa foi construída por várias mãos.

A noção de campo é importante para entendermos os sentidos do ensino de Sociologia e dos diversos significados de cidadania e as relações de forças, em especial no caso da LDB. Complementando a noção de campo, os elementos da Análise de Discurso tornam-se importantes: as formações discursivas, a memória histórica e o interdiscurso. As diferentes metodologias aqui utilizadas não estão sobrepostas, mas são complementares.

A metodologia utilizada nos permite captar esse momento especial, final do século XX, de mudanças paradigmáticas, e analisar as relações de força, significados, construção social dos significados etc. O olhar sociológico que buscamos tornou-se possível mediante a metodologia adotada neste trabalho.

Chegamos ao fim desta pesquisa com diversas dúvidas: pensando no ensino de Sociologia, questionamos: qual a importância da relação ensino de Sociologia e cidadania para continuidade da obrigatoriedade do conhecimento sociológico no ensino médio, em vista da instabilidade histórica do ensino de Sociologia em relação ao contexto social e político?

Quando, como e por que surgiu a crença de que o ensino de Sociologia tem essa capacidade de dotar o educando para transformar a realidade social, ou de adaptá-lo à sociedade em curso sem uma pesquisa empírica, se é que isso é possível? Qual a percepção dos alunos na relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania? Será que ainda se justifica essa relação hoje?

Pensando na disciplina de Sociologia, como está sendo tratado o tema da cidadania nas escolas: no plano de ensino, nos livros didáticos, as metodologias, as teorias, os conceitos, os temas? Como o professor de Sociologia entende essa relação depois que a disciplina de Sociologia tornou-se obrigatória?

De forma mais ampla, justificava-se no final do século XX uma sociologia cidadã quando se buscava legitimar social e politicamente o ensino de Sociologia no ensino médio. No momento atual, a ênfase encontra-se na construção da disciplina de Sociologia (qualificação do professor, metodologia, teoria, conceitos, temas e um currículo comum). Há condições para relacionar disciplina de Sociologia e cidadania? Em que a cidadania é importante para a construção da disciplina de Sociologia?

Identificamos que nos debates sobre o ensino de Sociologia na rede pública estadual de ensino do Paraná está se abrindo espaço para discutir a cidadania enquanto tema. Porém, será uma tendência ou uma realidade? Há indícios de que no Paraná está em processo o caminho entre a Sociologia cidadã e a cidadania sociológica.

#### **5.1.4- As fontes de tensão e conflito na relação ensino de Sociologia e exercício da cidadania: uma análise conclusiva**

Baseando-se na quinta hipótese, propomos que as pesquisas sobre o histórico da institucionalização da sociologia na escola brasileira, considerem a separação entre *histórico do ensino de Sociologia* (intervenção na realidade social – a cidadania) do *histórico da disciplina de Sociologia* (metodologias, teorias, conceitos). Neste momento de conclusão quando consideramos mais profundamente a pesquisa em sua totalidade, observamos três contextos: do ensino (1983-2000), de transição (2001-2005) e da disciplina (a partir de 2006). São nesses contextos que se sobrepõem os indicativos. Abaixo apresentamos um quadro elucidativo.

CONTEXTOS			
Contextos específicos	Contexto do ensino (1983 – 2001)	Contexto de transição (2001-2005)	Contexto da disciplina (a partir de 2006)
Ênfase	Temas e questões sociais	Temas e questões sociais e debate sobre a construção da disciplina (conceitos, teorias, metodologias)	Preocupação maior com as metodologias, conceitos, teorias; a busca por um currículo comum.
Profissional mais atuante	Especialistas e não-especialistas	Especialistas e não-especialistas	Especialistas
Dissertações/trabalho apresentados no XIII Congresso da SBS de 2007 <sup>62</sup> (Estado da Arte)	Meucci (2000); Bispo dos Santos (2002) <sup>63</sup>	Mota (2003), Sarandy (2004)	Takagi (2007); SBS (2007)
Documentação	LDB (1996)	OCS (2003-2005)	DCSEB (2006); Livro Didático Público (2006); Parecer 38/2006 (2006); OCN (2006)
Objetivo educativo	Objetivo geral da educação	Objetivo geral da educação e objetivo específico do ensino de Sociologia	Maior preocupação com os objetivos específicos do ensino de Sociologia (a construção de um olhar sociológico sobre a realidade social)
Objetivos dos conhecimentos sociológicos	Exercício da cidadania	Exercício da cidadania e olhar sociológico	Olhar sociológico

Quando analisamos a tabela acima, considerando a tensão e conflito na relação conhecimentos de Sociologia e exercício da cidadania, concluímos que há duas fontes de tensão: a primeira encontra-se no próprio significado de cidadania, tensão mais característica do período de transição, pois não temos conhecimento da referida tensão no final do século XX. A distribuição das dissertações apresentadas no XIII Congresso da SBS neste trabalho já é um forte indicativo da diferença destes contextos.

<sup>62</sup> Sabemos que as pesquisas podem abordar temas de diversos períodos, o que poderia prejudicar a exatidão da nossa tabela, mais especificamente quando dividimos as dissertações e os trabalhos apresentados no XIII Congresso da SBS de 2007; assim, a nossa preocupação na classificação foi pelo interesse geral da obra, suas características etc.

<sup>63</sup> Embora a dissertação de Bispo dos Santos seja datada de 2002 (contexto de transição), consideramos que faz parte do primeiro contexto, pois uma dissertação leva de 2 anos a 2 anos e seis meses, normalmente. Assim, sua pesquisa começou a ser elaborada num outro contexto.

Embora a dissertação de Takagi (2007) esteja classificada na tabela, no contexto da disciplina, a mesma não deixou de analisar a relação dos conhecimentos de Sociologia e exercício da cidadania, porém, no resumo a autora esclarece que,

No entanto, compreendemos que esse tipo de estudo contribui para compreendermos as práticas referentes à disciplina Sociológica a fim de entendermos o tipo de ensino que está sendo proporcionado para os alunos do ensino médio, apontando suas limitações, contribuindo para o incremento das possibilidades da educação desta disciplina (TAKAGI, 2007, p. 6)

A preocupação da autora foi com a disciplina de Sociologia. Em nenhuma das dissertações, artigos, documentos analisados encontramos de forma conclusiva que o ensino de Sociologia não promova o exercício da cidadania. Identificamos com a pesquisa que as críticas sobre a afirmação de que os conhecimentos de Sociologia têm enquanto objetivo o exercício da cidadania se fundamentam no senso comum, isto é, sem crítica. Isso é importante que fique claro.

A segunda fonte de tensão consiste no fato de que, quando não consideramos a distinção entre os contextos pelo qual passou os conhecimentos de Sociologia no ensino médio a partir do final do século XX, a relação conhecimentos de Sociologia e exercício da cidadania se polariza; de um lado, os que defendem a referida relação, de outro, os que acreditam que tal relação esteja sem a devida crítica sociológica.

Ao considerarmos os distintos contextos observamos que eles não se polarizam, mas se complementam. No primeiro momento (contexto do ensino), o conhecimento sociológico necessitava responder às necessidades da educação, isto é, de seus objetivos gerais, que consiste na legitimação social e política, pois se queria saber se a Sociologia no ensino médio apresentava condições de responder aos anseios da sociedade. Eis aqui, a idéia de intervenção da na realidade social.

No segundo momento (contexto de transição), este indefinido, questionou-se sociologicamente os objetivos dos conhecimentos de Sociologia na escola média, em torno de intenso debate a respeito da relação Sociologia no ensino médio e exercício da cidadania. O terceiro momento (contexto da disciplina) começou a surgir condições para a construção do olhar sociológico. Começou-se a debater a possibilidade de um currículo comum, a debater sobre as teorias, conceitos, metodologias sociológicas.

O que temos é a passagem de uma legitimação exógena (social e política) dos conhecimentos de Sociologia para uma legitimação endógena (dentro do próprio campo sociológico). Todos esses momentos são importantes, tanto para os conhecimentos sociológicos na escola média, quanto para a própria pesquisa sociológica sobre os

conhecimentos de Sociologia no ensino médio, constituindo-se, assim, em mais uma página na história da institucionalização da Sociologia no sistema escolar brasileiro.

## FONTES

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 38/2006**. 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf#search=%22%22conselho%20nacional%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%22%2238%2F2006%20%22%22](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf#search=%22%22conselho%20nacional%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%22%2238%2F2006%20%22%22)> Acessado em: 22 ago. 2006.

BRASIL.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acessado em: 05 mai 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (OCN). 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf) > Acessado em: 15 jul. 2007.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR (VVVA). **LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO - Sociologia**. Curitiba:?, 2006.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR. **Diretrizes Curriculares de Sociologia para Educação Básica**. Curitiba, 2006. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/pdf/t\\_sociologia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/pdf/t_sociologia.pdf)> Acessado em 2 jul. 2007

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR. **ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE SOCIOLOGIA**. Curitiba 2005. Disponível em <<http://sociologia.incubadora.fapesp.br/portal/publicacoes-1/orienta/orienta>> Acessado em 2 jul. 2007.

## BIBLIOGRAFIA

ABRANCHES, Sérgio Henrique Hudson de.. **PRESIDENCIALISMO DE COALIZÃO: O DILEMA INSTITUCIONAL BRASILEIRO**. dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 31, nº 1, 1988, p. 1-39.

ABREU, Alzira Alves; BELOCH, Israel; LATTMAN-WELTMAN, Fernando. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930**. vol I, 2ª Ed. revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001, p. 1088-1097.

ABREU, Alzira Alves; BELOCH, Israel; LATTMAN-WELTMAN, Fernando. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930**. vol V, 2ª Ed. revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001, p. 4968-4970.

AFONSO, Almerindo Janela; ANTUNES, Fátima. **Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 113, 2001.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200005&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 02 Jun 2007

AMEIDA FILHO, Naomar de. **Transdisciplinaridade e o Paradigma Pós-Disciplinar na Saúde**. São Paulo: Saúde e Sociedade, v. 14, n. 3, 2005, p. 30-50.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 8ª ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITÁRIA. 1997.

\_\_\_\_\_. **A crise na Educação**. In: \_\_\_\_\_. ENTRE O PASSADO E O PRESENTE. São Paulo: EDITORA PERSPECTIVA S. A. p. 221-247.

BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ATUAL**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20E%20PR%C3%81TICA%20PEDAG%C3%93GICA%20SOCIOLOGIA%20E%20FILOSOFIA%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20NA%20ESCOLA%20ATUAL.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20E%20PR%C3%81TICA%20PEDAG%C3%93GICA%20SOCIOLOGIA%20E%20FILOSOFIA%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20NA%20ESCOLA%20ATUAL.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

BENTO, Leonardo Valles. **Governança e Governabilidade na Reforma do Estado: entre a eficiência e a democratização**. Barueri: Manole, 2003.

BISPO DOS SANTOS, Mário. **A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO Condições e perspectivas epistemológicas**. São Paulo: Sinsesp. Disponível em <<http://www.censitec.com.br/moodle/mod/resource/view.php?id=129>> Acessado em: 30 mar 2007.

\_\_\_\_\_. **A Sociologia no Contexto da Reforma do Ensino Médio**. In: MATO GROSSO DE CARVALHO, Lejeune. **Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Editora Ijuí, 2004. p. 131-180.

BOBBIO, Norberto. **Direitos do homem**. In: \_\_\_\_\_. **Teoria Geral da Política**. A Filosofia Política e as Lições dos Clássicos. 6ª tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política [verbetes estabilidade política]**. 5º Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília / São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000, P. 394-401.

BORDIEU, Pierre. **A representação política: Elementos para uma teoria do campo político**. In \_\_\_\_\_. O poder simbólico. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BORGES, André. **Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial**. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 18, n. 52, jun. 2003 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092003000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 01 maio 2009.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista [verbetes práticos]**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 292-296.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf)> Acessado em 03 jun. 2009.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. **A trajetória dos movimentos sociais**. In: DAGNINO, Evelina. Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 81-90.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. um longo caminho**. 6ª edição. São Paulo: EDITORA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006.

COULANGES, Fustel. **A Cidade Antiga**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

DAGNINO, Evelina. **Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania**. In: \_\_\_\_\_. Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-118.

DAHL, R. A. **Poliarquia**. São Paulo: Edusp, 1997, p. 25-50.



DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. **Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio.** In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20paper\\_gt\\_ensino\\_de\\_sociol\\_-\\_juventude\\_e\\_escola.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20paper_gt_ensino_de_sociol_-_juventude_e_escola.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

DEL VECCHIO, Angelo; MOTA, Carla Regina. **OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO.** In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20GT09\\_AVecchio\\_CDieguez.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20GT09_AVecchio_CDieguez.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

ERAS, Lúgia Wilhelms; CAMARGO, Wander Amaral. **O TRABALHO DOCENTE EM SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE ANGÚSTIAS E EXPECTATIVAS.** In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/O%20TRABALHO%20DOCENTE%20EM%20SOCIOLOGIA%20E%20FILOSOFIA%20NO%20ENSINO.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/O%20TRABALHO%20DOCENTE%20EM%20SOCIOLOGIA%20E%20FILOSOFIA%20NO%20ENSINO.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

FARIAS, Tácito Augusto; VIANA, Geraldo Denison. **A OFICINA DA SOCIOLOGIA ECONÔMICA.** In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20ENSINO\\_\\_DA\\_SOCIOLOGIA\\_ECONÔMICAGT09.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20ENSINO__DA_SOCIOLOGIA_ECONÔMICAGT09.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS SOCIÓLOGOS. **Projeto de Lei**, 2009. Disponível em <<http://www.fns-brasil.org/site/projeto.asp>> Acessado em: 01 abr. 2009.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** 5ª Ed. São Paulo: Globo, 2006.

FIGUEIREDO, Myrna Pimenta. **Importância e entraves para articulação pública: a influência da cidadania no desenvolvimento local.** In: PIMENTA, Solange Maria; CORRÊA, Maria Laetitia (Orgs). *Gestão, Trabalho e Cidadania.* Belo Horizonte: Autêntica / CEPEAD / FACE / UFMG, 2001. p. 91-106.

FILHO, Adonias; FILHO, Manoel Gonçalves Ferreira e PAUPÉRIO, Arthur Machado. **O Cidadão e o Civismo. Educação Moral e Cívica – Suas Finalidades -.** São Paulo: IBRASA – Instituto Brasileiro de Difusão Cultural S. A. / Comissão Nacional de Moral e Civismo / Instituto Nacional do Livro / Fundação Nacional Pró-memória, 1982.

SILVA, Ieizi Luciana Fioreli. **A configuração dos sentidos do ensino das Ciências sociais/sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Fiorelli\\_Ieizi\\_GT\\_Ensino\\_de\\_Sociologia\\_2007.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Fiorelli_Ieizi_GT_Ensino_de_Sociologia_2007.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

FIORIN, José Luiz. **ELEMENTOS DE ANÁLISE DO DISCURSO**. 14ª ed. São Paulo: CONTEXTO, 2006.

\_\_\_\_\_. **POLIFONIA TEXTUAL E DISCURSIVA**. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de., Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em Torno de Bakhtin. São Paulo: EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1999. p. 29-36.

FREITAS, Revalino Antonio. **Estágio Supervisionado: espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/freitas.est%C3%A1gio\\_supervisionado,\\_espa%C3%A7o\\_privilegiado\\_....pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/freitas.est%C3%A1gio_supervisionado,_espa%C3%A7o_privilegiado_....pdf)> Acessado em 16 jun 2007.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Harper & Row Brasil, 1981.

GAVA, Rodrigo; XAVIER, Wesley Silva, EMMENDOERFER, Magnus Luiz. **Análise do Consumo Nacional sob a Perspectiva do Filme “A Corporação”** In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20Artigo\\_XIII\\_SBS\\_GT09\\_-\\_Corporation\\_-\\_Gava\\_et\\_al.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20Artigo_XIII_SBS_GT09_-_Corporation_-_Gava_et_al.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

GOHN, M. da G. **Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HALL, Stuart. **DA DIÁSPORA: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **O homem cordial**. In: HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 151-166.

IANNI, Octavio. **FLORESTAN FERNANDES E A FORMAÇÃO DA SOCIOLOGIA BRASILEIRA**. In: \_\_\_\_\_ (org.). FLORESTAN FERNANDES: sociologia crítica e militante. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004. p. 15 – 74.

\_\_\_\_\_. **A Ocidentalização do Mundo**. In: \_\_\_\_\_. Teorias da globalização. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 95 – 116.

JUNIOR, Leandro Passarinho Reis. **A aula como Encontro: perspectivas sociológicas**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/A%20aula%20como%20Encontro%20perspectivas%20sociológicas.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/A%20aula%20como%20Encontro%20perspectivas%20sociológicas.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

KARNAL, Leandro. **Estados Unidos, liberdade e cidadania**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (orgs). História da Cidadania. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2005. p. 135-157.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LENOIR, Remi. **Objeto sociológico e problema social**. In: CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi; MERLLIÉ, Dominique; PINTO, Louis. INICIAÇÃO À PRÁTICA SOCIOLÓGICA. Petrópolis: EDITORA VOZES, 1998. p. 50 – 106.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 14ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ângela Maria de Sousa; FERREIRA, Jaqueline. **Semanas de Sociologia com Alunos do Ensino Médio da Rede Pública: da reflexão à prática**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/ARTIGO\\_SBS\\_Recife\\_2007\\_GT-\\_Ensino\\_de\\_Sociologia.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/ARTIGO_SBS_Recife_2007_GT-_Ensino_de_Sociologia.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

LIMONGI, Fernando; FIGUEIREDO, Angelina. **Medidas Provisórias**. In: BENEVIDES, Maria Victoria; VANNUCHI, Paulo; KERCHE, Fábio. Reforma Política e Cidadania. 1ª Ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003, p. 266-299.

LÖWY, Michael. Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 9ª reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia e Utopia Abordagem preliminar do problema**. In: \_\_\_\_\_ . Sociologia e Utopia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 29-80.

\_\_\_\_\_. **Sociologia e Utopia A sociologia do conhecimento**. In: \_\_\_\_\_. Sociologia e Utopia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 286-329.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **Alta Modernidade, sujeito-em-constituição e cidadania**. In: MENZINI-COVRE, Maria de Lourdes (Org). Mudanças de sentido, sujeito e cidadania: novos paradigmas em ciências sociais. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2005. p. 157-174.

MARSHAL, T. H.. **CIDADANIA, CLASSE SOCIAL E STATUS**. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1967.

MARTINS, Ana Lucia Lucas. **Cinema e Ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Cinema\\_e\\_Ensino\\_de\\_Sociologia-\\_SBS-2007.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Cinema_e_Ensino_de_Sociologia-_SBS-2007.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

MARX, Carl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

MATO GROSSO DE CARVALHO, Lejeune, (Org.). **A trajetória Histórica da Luta Pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil**. In: \_\_\_\_\_. Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Ijuí, 2004.

MEIRELES, Mauro; RAIZER, Leandro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **ENSINO DE SOCIOLOGIA NO RIO GRANDE DO SUL: DESAFIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE METODOLOGIA DE ENSINO**. 2007. Recife. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/ENSINO%20DE%20SOCIOLOGIA%20NO%20RIO%20GRANDE%20DO%20SUL.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/ENSINO%20DE%20SOCIOLOGIA%20NO%20RIO%20GRANDE%20DO%20SUL.pdf)> Acessado em 16 de jun 2007.

MELLO, Guiomar nano de. **CIDADANIA E COMPETITIVIDADE: desafios educacionais do terceiro milênio**. 5ª ed. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. pp. 387-559

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Mídiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>> acessado em 9 nov. 2008.

MEUCCI, Simone. **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL: OS PRIMEIROS MANUAIS E CURSOS.**: Sinesp, 2000. Disponível em <<http://www.censitec.com.br/moodle/mod/resource/view.php?id=129>> acessado em 30 mar. 2007.

MEUCCI, Simone. **NOTAS SOBRE A INTRODUÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO FRANCÊS**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/NOTAS%20SOBRE%20A%20INTRODUÇÃO%20DAS%20CIÊNCIAS.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/NOTAS%20SOBRE%20A%20INTRODUÇÃO%20DAS%20CIÊNCIAS.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

MORAES, Amaury César. **Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio?** In: MATO GROSSO DE CARVALHO, Lejeune. Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Ijuí, 2004. p. 95-104.

MORAES, Amaury César. **O Veto de FHC: o Sentido de um Veto**. In: MATO GROSSO DE CARVALHO, Lejeune. Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Ijuí, 2004. p. 105-112.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Consumo e fetichismo em Drummond**  
<[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Consumo\\_e\\_fetichismo\\_em\\_Drummond.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Consumo_e_fetichismo_em_Drummond.pdf)> Acessado em 16 jun 2007.

MUSSALIM, Fernanda. **ANÁLISE DO DISCURSO**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142

ODALIA, Nilo. **A liberdade como meta coletiva**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (orgs). História da Cidadania. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2005. p. 159-169

OLIVEIRA, Ramon de. **O empresariado industrial e a educação brasileira**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 22, abr. 2003 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 02 maio 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6ª Ed. Campinas: Pontes, 2005.

PALHANO, Eleanor Gomes da Silva. **Experiência da sociologia processo seletivo seriado (PSS), - antigo vestibular- Universidade Federal**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Experiência\\_da\\_sociologia\\_1processo\\_seletivo\\_seriado-SBS20071.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Experiência_da_sociologia_1processo_seletivo_seriado-SBS20071.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

PARANÁ (Estado), SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 03/08**. 2008. Disponível em <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/amsul/arquivos/File/equipe%20disciplinar/deliberacao0308.pdf>> Acessado em 14 mai. 2009.

PEREIRA, Luiza Helena. **Qualificando o ensino da sociologia**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Qualificando%20o%20ensino%20da%20sociologia.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Qualificando%20o%20ensino%20da%20sociologia.pdf)> Acessado em: 16 jun. 2007.

PETITAT, André. **Produção da escola / produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs). **História da Cidadania**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. 7ª ed. São Paulo: CONTEXTO, 2002.

RIBEIRO, Luiz César de Queiróz; JÚNIOR, Orlando Alves dos Santos. **Democracia e cidade: A divisão social da cidade e a cidadania na sociedade brasileira**. In: PERISSINOTTO, Renato Monseff; FUKS, Mário (Orgs.). Democracia: teoria e prática. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Curitiba: Fundação Araucária, 2002, p. 273-304.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para ensino médio no Brasil**. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20ª Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Josefa Alexandrina. **“UMA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ENSINO DA SOCIOLOGIA”** In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20Apresentação%20SBS%202007.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20Apresentação%20SBS%202007.pdf)> Acessado em 16 jun. 2007

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 29 abr. 2009..

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. **“Eu odeio/adoro Sociologia”:** sentidos que principiam uma prática de ensino. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007. Recife Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/GT%2009%20Artigo%20vinciado%20MST%20autores%20Belmira%20Magalhães%20Helson%20Sobrinho%20para%20SBS%202007\[2\].pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/GT%2009%20Artigo%20vinciado%20MST%20autores%20Belmira%20Magalhães%20Helson%20Sobrinho%20para%20SBS%202007[2].pdf)> Acessado em 16 jun. 2007.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar Sociologia: análise de recurso do ensino na escola média**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

TELLES, Vera da Silva. **Sociedade civil e a construção de espaços públicos**. In: DAGNINO, Evelina. Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-102

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: Dilemas da Cidadania em um Mundo Globalizado**. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação. São Paulo: Cortez Editora / INSTITUTO Paulo Freire, 2003. p. 63-102.

VIEIRA, Lsizt. **Cidadania e globalização**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1997.

WEBER, Max. A “**OBJETIVIDADE**” DO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS **SOCIAIS**. In: COHN, Gabriel (Org.). Weber. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 79-127.

\_\_\_\_\_. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4ª ed. vol. 1, Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.