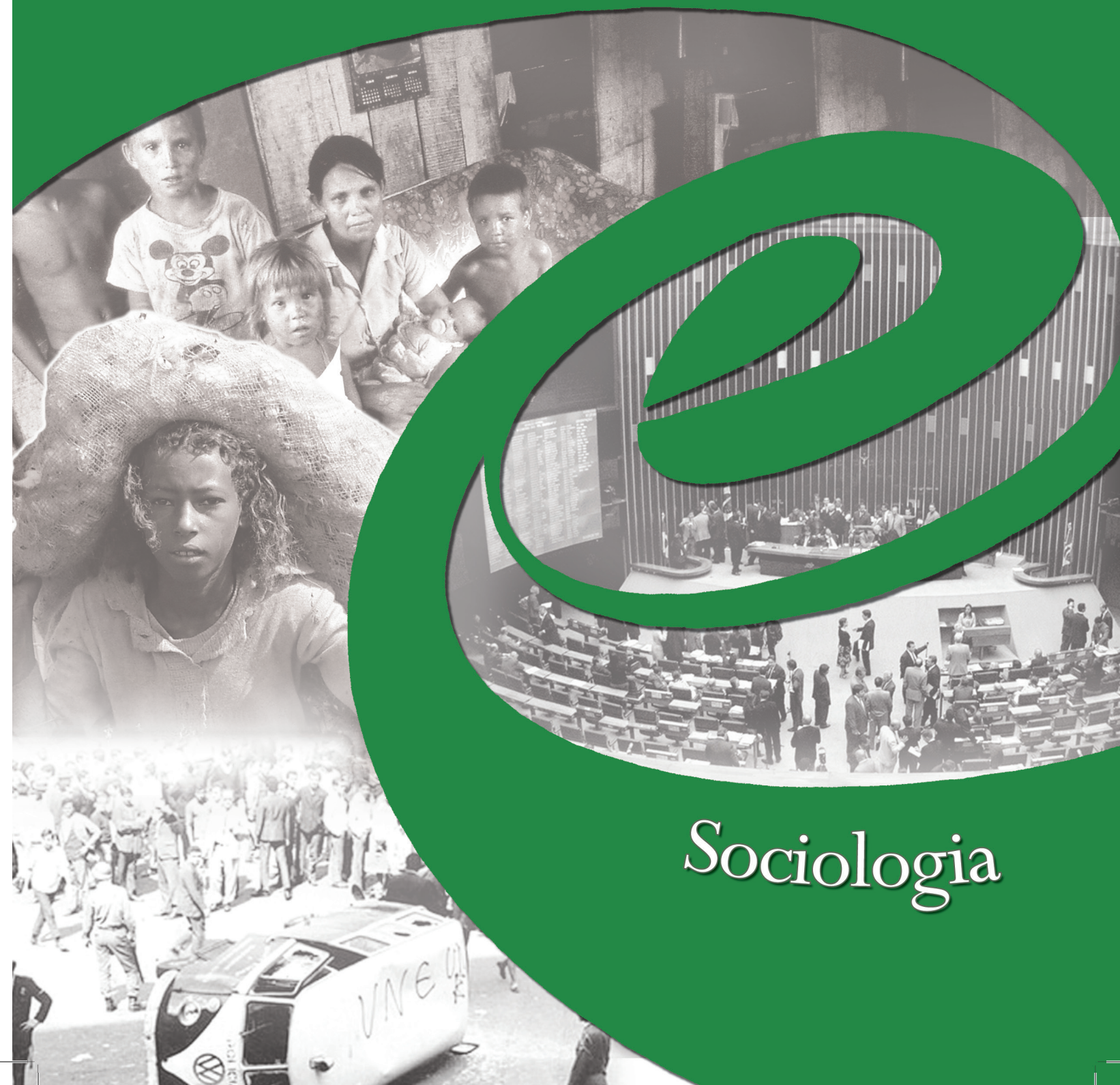


Secretaria de Estado da Educação do Paraná

# DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Sociologia



GOVERNO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
SOCIOLOGIA**

PARANÁ  
2008





**GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ**  
**Roberto Requião**

**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ**  
**Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde**

**DIRETOR GERAL**  
**Ricardo Fernandes Bezerra**

**SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO**  
**Alayde Maria Pinto Digiovanni**

**CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**Mary Lane Hutner**

**COORDENAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS**  
**Maria Eneida Fantin**

**EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA**

Átila Rodolfo Ramalho Motta  
Samara Feitosa

**LEITORAS CRÍTICAS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA**

Ileizi Luciana Fiorelli Silva – Universidade Estadual de Londrina  
Maria Tarcisa Bega – Universidade Federal do Paraná

**CONSULTORA RESPONSÁVEL PELA SISTEMATIZAÇÃO DO TEXTO**

Silvia Maria Pereira de Araújo – Universidade Federal do Paraná

**LEITORES CRÍTICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL**

Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás  
Lia Rosenberg – Consultora independente  
Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco  
Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará  
Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Jam3 Comunicação



## AGRADECIMENTOS

Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas.

## CARTA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

A escola pública vem sendo replanejada no Estado do Paraná nos últimos anos e isso traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Contra-pondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob esta perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede.

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde  
**Secretária de Estado da Educação do Paraná**

## CARTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina.

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.



Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Assim, é com orgulho que disponibilizamos, à Rede Pública Estadual de Educação, o documento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Considera-se que os textos estão agora devidamente amadurecidos e, por isso, você os recebe nesse caderno, oficialmente publicados.

Nossa expectativa é que estas Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação pública estadual do Paraná.

Mary Lane Hutner

**Chefe do Departamento de Educação Básica**





## SUMÁRIO

<b>A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR</b>	<b>13</b>
<b>1. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>14</b>
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	<b>15</b>
<b>3. DIMENSÕES DO CONHECIMENTO</b>	<b>20</b>
3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES	24
3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE	27
3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	28
<b>4. AVALIAÇÃO</b>	<b>31</b>
<b>5. REFERÊNCIAS</b>	<b>33</b>
<b>DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA</b>	<b>37</b>
<b>1. DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA</b>	<b>38</b>
1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO APARECIMENTO DA SOCIOLOGIA	38
1.2 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA E CURRICULAR	41
1.2.1 A Sociologia no Brasil	42
1.2.2 O ensino da Sociologia: da escola média à universidade brasileira	48
1.2.3 A Sociologia no Ensino Médio do Paraná	52
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</b>	<b>54</b>
2.1 O PENSAMENTO DOS CLÁSSICOS	54
2.1.1 Émile Durkheim e o princípio da integração social	55
2.1.2 Max Weber e o princípio da racionalização social	57
2.1.3 Karl Marx e o princípio da contradição social	59
2.2 GRANDES CAMPOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	62
2.3 A SOCIOLOGIA CRÍTICA: UM RECURSO CIENTÍFICO A SERVIÇO DO ENSINO	67
<b>3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES</b>	<b>72</b>
3.1 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS	74
3.2 CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL	78
3.3 TRABALHO, PRODUÇÃO E CLASSES SOCIAIS	80
3.4 PODER, POLÍTICA E IDEOLOGIA	84
3.5 DIREITOS, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS	89
<b>4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS – POR UMA PEDAGOGIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>91</b>
<b>5. AVALIAÇÃO</b>	<b>98</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO: Conteúdos Básicos da disciplina de Sociologia</b>	<b>106</b>





## A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida **porque** a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a **práxis**, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto **aufgehoben** no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150).



## **1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.

Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar.

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

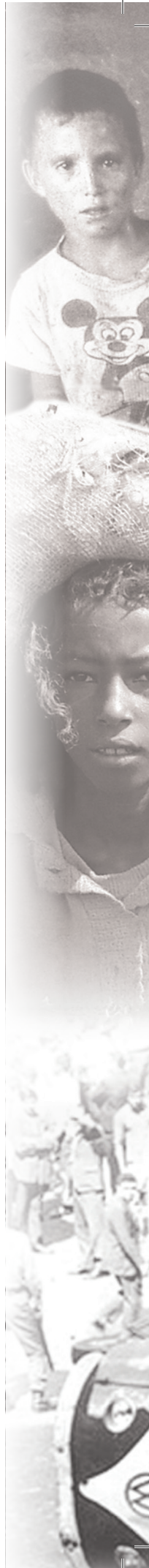
Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristán fala de impressões que, "tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo". Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).



Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento.

Isso, porém, não se dá de forma autônoma, pois o documento impresso, ou seja, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa (*de currículo*). Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).<sup>1</sup>

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Em ambos os casos, mas com perspectivas políticas distintas, identifica-se uma tensão entre o currículo documento e o currículo como prática. Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam. Cada

<sup>1</sup> Esses vínculos, em geral, buscam atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores.



uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas. Dessa perspectiva, e de maneira muito ampla, é possível pensar em três grandes matrizes curriculares<sup>2</sup>, a saber:

## O currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002, p. 151-152).

Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade.

Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico” (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

## O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões

<sup>2</sup> Adaptadas de Sacristan, 2000, p. 39-53 e Lopes, 2002.



dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova<sup>3</sup>, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolúvelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola que,

[...] nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI, 2008).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

<sup>3</sup> A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. "Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual" (GADOTTI, 2004, p. 144).

Tanto a concepção científicista de currículo, quanto aquela apoiada na experiência e interesses dos alunos.

[...] pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial (ZOTTI, 2008).

## O currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico<sup>4</sup>. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os

<sup>4</sup> As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.



saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam mas que constituem-se em suas especificidades.

### **3** DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica.

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20).

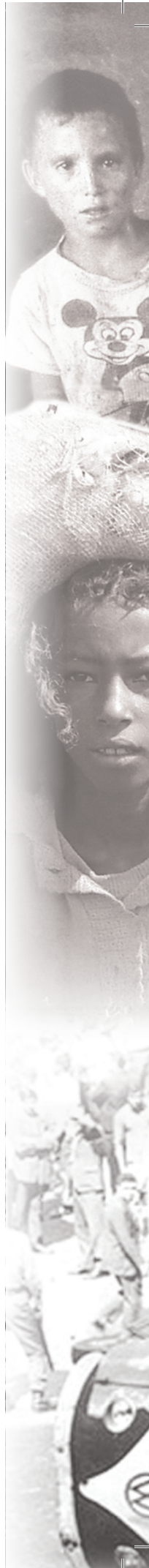
Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.

Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e a emergência do sistema mercantilista de produção, entre outras influências, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, por exemplo, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e



Kepler, estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia, passaram a ser analisados pelo olhar da ciência empírica, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p. 24).

O conhecimento científico, então, foi se desvinculando do pensamento teocêntrico e os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Ambas caminharam no século XX, quando se observou a emergência de métodos próprios para as ciências humanas, que se emanciparam das ciências naturais. Assim, as dimensões filosófica e científica transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações – o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Além disso, as ciências humanas desenvolveram a análise da formação, consolidação e superação das estruturas objetivas do humano na sua subjetividade e nas relações sociais. Essas transformações, que se deram devido à expansão da vida urbana, à consolidação do padrão de vida burguesa e à formação de uma classe trabalhadora consciente de si, exigem investigações sobre a constituição do sujeito e do processo social. São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? (o) que é o saber, (o) que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”

(KOSIK, 2002, p. 139). A obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados.

Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1987, p. 178).

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. A arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística, pois criar “é fazer algo inédito, novo e singular, que expressa o sujeito criador e simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, p. 39).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas.

Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.



### 3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia<sup>5</sup>.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais.

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

<sup>5</sup> As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.



Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

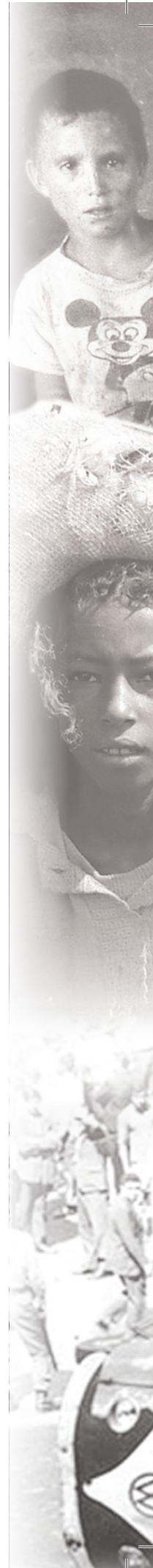
Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza. Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (CHAUÍ, 1997), a natureza (VASQUEZ, 1997).

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente.

Ao vincular o conceito de conteúdo estruturante tanto a uma análise histórica quanto a uma opção política, considera-se que



O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Então, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural<sup>6</sup> quanto aos problemas sociais contemporâneos<sup>7</sup> e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação

<sup>6</sup> Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

<sup>7</sup> Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

### 3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas.

Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento.

Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade<sup>8</sup>, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas.

<sup>8</sup> A ideia de antidisciplinaridade é fruto das discussões teóricas de alguns estudos culturais educacionais. Tais estudos constituem um novo campo do saber que, entre outras características, propõe refletir sobre a "extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre



### 3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares.

De acordo com Ramos [p. 01, 2004?],

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Essa argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida<sup>9</sup> da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos [p. 02, 2004?],

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

processos de subjetivação. Sobretudo tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA, 2005, p. 114). Assim, a ideia de interdisciplinaridade fundamenta-se numa epistemologia e numa concepção política educacional que se contrapõe à defendida nestas diretrizes curriculares.

<sup>9</sup> RAMOS, M. (s/d) “Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade”.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência.

De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos, construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares.

A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo<sup>10</sup>, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo.

Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares.

Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas – os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem.

A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista<sup>11</sup> e estruturalista<sup>12</sup> em oposição a esse significado para as teorias críticas.

Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos.

<sup>10</sup> Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portando, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado.

<sup>11</sup> Cf. Durkheim, E. *As regras do método sociológico*. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990. Para o funcionalismo os indivíduos têm funções sociais definidas a desempenhar, de acordo com o grupo social a que pertencem.

<sup>12</sup> Cf. Levi Strauss, C. *Antropologia Estrutural I e II*. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976. Para o estruturalismo, as sociedades são organizadas de acordo com estruturas já existentes que definem os papéis sociais, políticos, culturais e econômicos de cada um, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem a essa estrutura dada.



Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade.

Essas ideias relativas à contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p. 95).

Assim, para o currículo da Educação Básica, *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

## 4 AVALIAÇÃO

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002).

No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento.

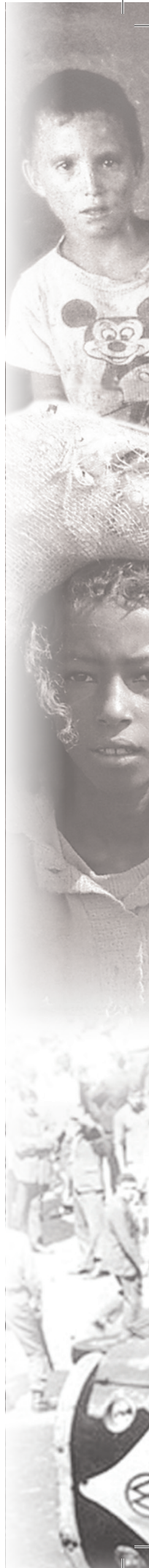
É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.

Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.



Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica;
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;
- os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;
- uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do



aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo.

Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

## **5** REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

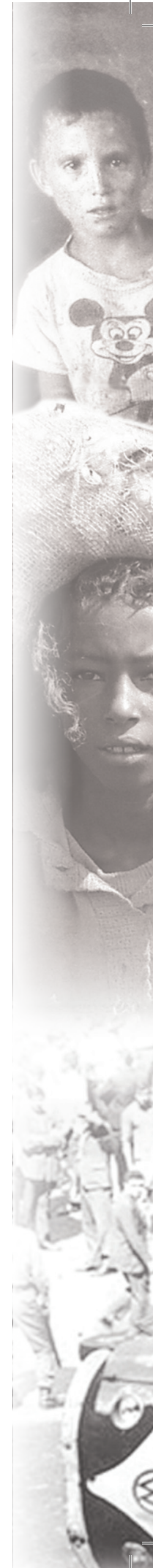
BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.



COSTA, M. V. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In* FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI STRAUSS, C. **Antropologia estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES & MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, 2004?

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

## REFERÊNCIAS ON LINE

ZOTTI, S. A. **Currículo**. *In*: Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_curriculo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm). Acesso em 25 de outubro de 2008.

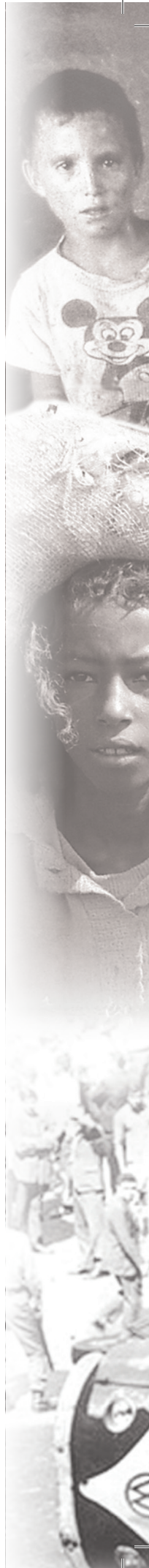




## DIRETRIZES CURRICULARES DE SOCIOLOGIA

“[...] A Sociologia talvez não merecesse uma hora de esforço se tivesse por finalidade apenas descobrir os cordões que movem os indivíduos que ela observa, se esquecesse que lida com os homens, mesmo quando estes, à maneira das marionetes, jogam um jogo cujas regras ignoram, em suma, se ela não se desse à tarefa de restituir a esses homens o sentido de suas ações”.

Pierre Bourdieu, em *O Camponês e seu corpo*



# 1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

## 1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO APARECIMENTO DA SOCIOLOGIA

A Sociologia é fruto do seu tempo, um tempo de grandes transformações sociais que trouxeram a necessidade de a sociedade e a ciência serem pensadas. Nesta encruzilhada da ciência, reconhecida como saber legítimo e verdadeiro, a sociedade a clamar mudanças e a absorvê-las, nasceu a Sociologia. Portanto, no auge da modernidade do século XIX surge, na Europa, uma ciência disposta a dar conta das questões sociais, que porta os arroubos da juventude e forja sua pretensa maturidade científica na crueza dos acontecimentos históricos sem muito tempo para digeri-los.

O contexto de nascimento da Sociologia como disciplina científica é marcado pelas consequências de três grandes revoluções: uma política, a Revolução Francesa de 1789; uma social, a Revolução Industrial e uma revolução na ciência, que se firma com o Iluminismo, com sua fé na razão e no progresso da civilização. Esses acontecimentos conjugados – a queda do Antigo Regime e a ascensão da democracia; a industrialização expandida pelas máquinas e a concentração de trabalhadores nas cidades; e a admissão de um método científico propiciado pelo racionalismo – garantem as condições para o desenvolvimento de um pensamento sobre a sociedade. Inicialmente, um pensamento de cunho conservador desenha-se mais como uma forma cultural de concepção do mundo, uma filosofia social preocupada em questionar a gênese da sociedade e a sua evolução.

Da cena política colhem-se manifestações que recompõem a sociedade em outras bases de poder, não sem reações da aristocracia em decadência. No cenário social, a revolução fundamental está no surgimento de uma nova classe social, a dos operários fabris. No âmbito de novas formas de pensar, a revelação como explicação do mundo pela fé e tradição é substituída pela razão. Esse caldo histórico deságua em um pensamento social questionador da mudança na sociedade.

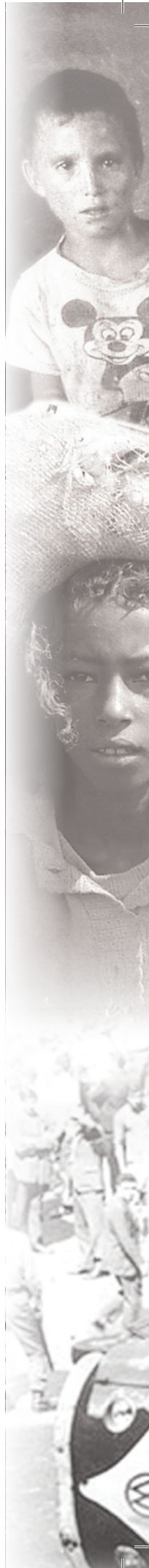
Se, na política, a ascensão da burguesia como a classe empreendedora, incitava formas mais participativas do poder do Estado dominado pelos princípios do Absolutismo, crença da origem divina do poder político na figura do soberano; na esfera da economia, a revolução técnico-produtiva vale-se do crescimento da população, dos bens e serviços e muda a feição do mundo moderno, graças ao processo de acumulação; no plano da ciência, por sua vez, tem-se a consolidação metodológica das ciências naturais com base no modo de pensar do positivismo, o qual toma como verdade científica a descoberta das leis de funcionamento da natureza.

O pano de fundo de tantas mudanças já se apresentava consolidado e responsável por revolver culturas antes preservadas da vaga da modernidade posta na racionalidade que perpassa as ações na política, na economia, na ciência: trata-se do capitalismo, fruto da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Como um sistema de organização da economia assentado sobre relações de propriedade privada dos meios de produção, o capitalismo ultrapassa as fronteiras econômicas, estende seus tentáculos organizativos a todos os setores da sociedade e a molda ao seu ritmo e determinação. Essa dinâmica da nascente sociedade industrial, cuja fonte de riqueza social provinha do trabalho fabril, suscita pensar: por que as sociedades mudam e, ao mesmo tempo, permanecem?

Em verdade, as transformações provocadas nas esferas política, social e cultural da sociedade moderna têm raízes muito próximas e não podem ser imputadas apenas aos acontecimentos externos, uma vez que se tratam de revoluções, movimentos inovadores de longo curso e profundidade nas alterações de comportamentos. Alimentada pelos iluministas, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, é o documento simbólico do mundo moderno e ainda hoje embasa os Estados democráticos. Assolado por crises sociais, o capitalismo liberal confirma os empresários industriais e o proletariado urbano em posições sociais distintas. Em mútua influência, os acontecimentos provocam e são provocados por movimentos nas ideias, nas artes, nos costumes sociais, fazendo com que o Iluminismo, o racionalismo e o positivismo delineassem uma ciência da sociedade, como uma necessidade histórica.

Essa ordenação das ideias está presente no iluminismo que, aspirando à emancipação do homem guiado pelas luzes da razão e a crença no progresso da civilização, caracterizou-se como um movimento filosófico, literário, moral, político, na Europa, a partir de fim do século XVIII. Sua máxima expressão deu-se na França com Descartes (1596-1650), Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784), Rousseau (1712-1778), Condorcet (1743-1794), Montesquieu (1689-1755), mas também Bacon (1561-1626), Spinoza (1623-1677) e Locke (1632-1704) estão entre os iluministas. O racionalismo trouxe propostas como o método experimental de Bacon e a contribuição de Descartes com a célebre obra *Discurso do Método* (1637) para conhecer os fenômenos da natureza física e biológica, principalmente por meio de regras de observação da realidade. Esse padrão no procedimento científico contagiou o pensamento social, inspirado em fórmulas de ação, imprimindo-lhe a necessidade do estudo objetivo regido por regras para a pesquisa. Entre os postulados de conduta do investigador estão: afastar ideias preconcebidas; dividir um problema em partes para melhor conhecê-lo; e deixar-se conduzir pela dúvida metódica para extrair toda a verdade dos fatos.

A filosofia inspirada nos métodos das ciências naturais, que propõe transpô-los como critérios para uma ciência da sociedade, é o positivismo. Ao se deter na



observação e experimentação dos fenômenos, o positivismo privilegia os fatos, toma-os como dados, evidências que devem ser perseguidas e demonstradas. Para o positivismo, a unidade orgânica da sociedade era basilar e de caráter moral. A crise do Antigo Regime com a dissolução da ordem estamental da sociedade medieval, provocou um anseio de reconstituição de uma pressuposta harmonia social, de um corpo político organicamente composto, de uma sociedade autoconsciente pensando-se a si mesma sob nova ordem. Saint-Simon (1760-1825) em seu *Catecismo dos industriais* (1823) generaliza como industriais todos os produtores, enfatiza a difusão social das conquistas científicas e trata a sociedade como objeto de ciência, preconizando o socialismo, segundo Touchard (1970).

Na perspectiva positivista, a ciência ganha um caráter messiânico e é considerada instrumento de intervenção do homem na realidade. A Sociologia, termo empregado pela primeira vez por Auguste Comte (1798-1857), torna-se uma ciência conclusiva e síntese de todo o caminho científico da humanidade, considerada capaz de estruturar a sociedade com o auxílio das demais ciências. Com o livro *Curso de Filosofia Positiva* (1830-1842), Comte garante-se o título de fundador do positivismo e admite ser a sociedade regida por leis naturais, independentes da ação do homem.

Que ameaça apresentava a sociedade da época para uma forma positivista de conhecimento prevalecer na juventude de uma ciência como a Sociologia? Viviam-se o horizonte cultural da modernidade na extensão da sociedade ocidental e as revoluções mencionadas que a sacudiram. A derrubada das convenções e das crenças, da tradição e dos costumes impôs a modernidade e com ela, o fim dos particularismos e a entrada no universalismo, graças à razão, considera Touraine (1994).

Com o domínio da razão sobre as formas religiosas de explicação do mundo, o período entre os séculos XVI a XIX foi marcado por profundas transformações na concepção do poder político, não mais emanado de Deus, pela reorganização do poder e a constituição dos Estados-nação. Também, a forma de produzir a sobrevivência material da sociedade passou por mudanças, com a destruição da servidão e da organização camponesa, a conseqüente emigração da população rural para os centros urbanos, a substituição gradativa da atividade artesanal em manufatureira.

Nas grandes indústrias, trabalhadores e empresários estabelecem relações de trabalho mediadas por sindicatos e associações representativas e defesa de diferentes interesses na sociedade.

Todas as mudanças que se processaram, resultaram de desequilíbrios, perturbações, rebeliões, protestos, reformas, conspirações, novas condições de vida para a população e, sobretudo, aqui e ali, o aparecimento de uma consciência social acerca das condições de vida, embora não explícita nem extensiva. Daí, a nostalgia de um tempo de “ordem social” presente no pensamento social



conservador e o providencial recurso instrumental da ciência para estabelecer uma “nova ordem social”, que aparece como forma de salvação nos círculos sociais mais apegados à tradição, a balançar diante da inovação social.

Com a missão de prever, prover e intervir na realidade social, a Sociologia faz emergir diferentes faces de um mesmo problema colocado para reflexão e busca de solução pelos primeiros pensadores sociais, – Comte, Durkheim, Weber e Marx.

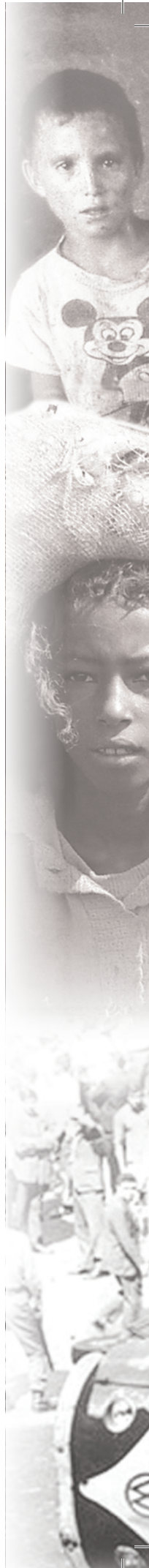
A Sociologia surgiu, portanto, com os movimentos de afirmação da sociedade industrial e toda a contradição deste processo. Por um lado, estava cercada pela resistência às mudanças, desde os costumes sociais violados até o pensamento conservador e, por outro lado, pela avidez por mudanças posta tanto no comportamento da burguesia empresarial, inovando nas formas de produzir e enriquecer, quanto no pensamento socialista a propor alterações na estrutura da sociedade. Esse conjunto de mudanças seculares “parecia aos contemporâneos um produto do desenvolvimento intelectual do homem, cujo pensamento iluminava os passos da civilização, quando, na verdade, o progresso crescente dos modos de pensar sobre fenômenos cada vez mais complexos – e disso a Sociologia é uma prova – era produto direto das novas maneiras de viver e produzir”, afirma Costa Pinto (1965, p. 37).

A par das condições histórico-sociais que colocaram questões ontológicas da existência e convivência do homem na sociedade moderna, talvez o legado mais notável para o surgimento da Sociologia como ciência, na análise de Florestan Fernandes (1960) tenha sido o alargamento da percepção social além dos limites do sancionado pela tradição, pela Religião ou pela Metafísica. Houve ousadia no pensar e essa transformação básica do horizonte intelectual médio favoreceu ultrapassar o senso comum e incorporar o pensamento racional na formação do ponto de vista sociológico.

## 1.2 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA E CURRICULAR

A Sociologia ganhou corpo teórico com a obra de Durkheim, o primeiro a lecionar a disciplina na Universidade de Bordeaux, na qual em aula inaugural de 1887, expressou o esforço para tirá-la do ceticismo, propondo um método e um objeto próprios, além de provar que os fenômenos sociais eram passíveis de serem investigados cientificamente. Essa defesa acompanhou-o como professor titular da primeira cadeira de Sociologia da Sorbonne, a partir de 1913.

A Sociologia como uma disciplina no conjunto dos demais ramos da ciência, especialmente das Ciências Sociais, não se produz de forma independente do trabalho pedagógico que a traduz como parte curricular nas escolas de níveis médio e superior. São intercomunicantes os caminhos dos estudos e pesquisas acadêmicas e as atividades curriculares no magistério. Fazer ciência mediante a



reflexão acadêmica com base na pesquisa científica e esta alimentar a dimensão da formação do indivíduo são faces de um mesmo problema. É pensando uma e outra que se realiza a dimensão histórica da ciência e, desse modo, é aqui situada a Sociologia no Brasil.

No desenvolvimento da Sociologia, pode-se distinguir um triplo processo de formação de um núcleo disciplinar: a) a identidade cognitiva, que especifica as orientações, paradigmas, problemáticas e instrumentos de pesquisa da disciplina; b) a identidade social, forjada pelo processo de institucionalização através do qual a disciplina procura se estabilizar do ponto de vista de sua organização; c) a identidade histórica, que corresponde aos primeiros esforços de constituição do campo de trabalho, com os quais, em princípio, os integrantes da comunidade científica se identificam, segundo Wolf Lepenies, citado por Villas Bôas (1991). Tal orientação aplica-se neste documento para reconhecer como se constitui a disciplina Sociologia, definição do seu campo de estudo e o processo de sua institucionalização, especialmente no Brasil. A apreciação desenvolvida obedece a critérios seletivos de relevância social e repercussão intelectual das obras e seus autores, boa parte delas, ensaios de investigação sociológica com inserções na historiografia e na etnografia.

### 1.2.1 A Sociologia no Brasil

No Brasil, a Sociologia repica os primeiros acordes de análise positiva. Florestan Fernandes (1976), ao traçar três épocas de desenvolvimento da reflexão sociológica na sociedade brasileira, considera aquela a primeira época, uma conexão episódica entre o direito e a sociedade, a literatura e o contexto histórico. A segunda é caracterizada pelo pensamento racional como forma de consciência social das condições da sociedade, nas primeiras décadas do século XX; a terceira época, em meados do século XX, é marcada pela subordinação do estudo dos fenômenos sociais aos padrões de cientificidade do trabalho intelectual com influência das tendências metodológicas em países europeus e nos Estados Unidos.

As questões sociais nas primeiras décadas do século XX propiciaram reflexões sobre suas dinâmicas. Em tons conservadores, encontram-se entre os ensaístas da realidade social: Silvio Romero (1851-1914), autor de inúmeras publicações, como *Ensaio de sociologia e literatura* (1901), Euclides da Cunha (1866-1909), cuja obra-prima foi *Os Sertões* (1902) e Oliveira Vianna (1883-1951) que, entre outras obras, escreveu *Populações meridionais do Brasil* (1920) e *Formação étnica do Brasil colonial* (1932), preocupados em reconhecer a identidade cultural da nação em afirmação, via uma mescla de história, política e sociedade.

Entre literatos, juristas, historiadores, jornalistas, filósofos, despontavam importantes pensadores de questões sociais no cenário brasileiro, tendo por contexto político-social a nova República, o crescimento da população urbana e a tradição rural do país. Às voltas com a construção de um sentimento de brasilidade,

o país experimentava um processo de modernização cultural, no qual a ciência condiciona o seu saber ao desenvolvimento do processo produtivo; a moral se torna secular, com caráter universalista, internalizada pelo indivíduo e originando a ética do trabalho; e a arte se torna autônoma, segundo Dupas (2001).

Os anos de 1930 foram de plena efervescência para a Sociologia que se institucionalizou, no Brasil, graças a um conjunto de iniciativas na área da educação, no campo da pesquisa e da editoração. Nasce o ensino da disciplina e avança a reflexão sobre as peculiaridades da cultura e sociedade brasileiras. Entre as iniciativas que favoreceram o despertar da produção sociológica, estão as apontadas por Meucci (2008): a) introdução da cadeira de Sociologia nos cursos secundários chamados complementares, em 1925, nas Escolas Normais de Pernambuco e no Rio de Janeiro, em 1928, e de São Paulo, em 1933; b) criação dos cursos de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933; na Universidade de São Paulo, em 1934; na Universidade do Distrito Federal, em 1935; e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, em 1938; c) publicação das consagradas obras *Evolução Política do Brasil* (1933) de Caio Prado Júnior, *Casa grande e senzala* (1933) de Gilberto Freyre e *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda; d) surgimento de dicionários, coletâneas de textos e periódicos que, juntamente com os manuais didáticos, se constituíram nos primeiros veículos de difusão do conhecimento sociológico, entre eles o *Dicionário de Etnologia e Sociologia* (1939) de Herbert Baldus e Emílio Willems; o *Dicionário de Sociologia* (1939) de Achilles Archerio Júnior e Alberto Conte; a revista *Sociologia* (1939), primeiro periódico especializado em Sociologia publicado por Romano Barreto e Emílio Willems; e a coletânea organizada por Romano Barreto, *Leituras Sociológicas* (1940), com traduções de artigos publicados na Europa e nos Estados Unidos, considerados essenciais para o conhecimento da teoria social.

São da década de 1930 grandes trabalhos de síntese interpretativa sobre a realidade social e política. Com as obras *Casa grande e senzala* (1933), *Sobrados e mocambos* (1936), *Nordeste* (1937) e *Ordem e progresso* (1959), Gilberto Freyre (1900-1987) projetou-se na análise das origens europeia e africana do povo brasileiro, considerado o primeiro especialista brasileiro com formação científica. Sociólogo de formação, com pós-graduação em ciências políticas, jurídicas e sociais nos Estados Unidos, Gilberto Freyre foi influenciado pela escola culturalista americana que se opunha às teorias sociais relevantes do século XIX, especialmente às de Marx e de Comte, afirma Meucci (2005). Essa influência, que o levou a problematizar a questão étnico-racial e a assumir a miscigenação como algo positivo, não o impediu de tratar o assunto sem questionar as estruturas da sociedade escravista. Gilberto Freyre foi um marco na Sociologia brasileira influenciando gerações, lecionou a cadeira de Sociologia na Escola Normal de Pernambuco, além de ter sido deputado estadual em 1946, quando do projeto de



criação do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, em Recife.

Caio Prado Júnior (1907-1980), ensaísta e político, foi o primeiro intelectual brasileiro a utilizar a análise marxista em estudos sobre a realidade cultural do país. Contribuiu com a história da política nacional, a partir das origens do Brasil Colônia, escrevendo várias obras de assuntos sociológicos, históricos, políticos e econômicos, entre as quais se destacam *Evolução Política do Brasil* (1933), *Formação do Brasil contemporâneo* (1942) e *A questão agrária no Brasil* (1979). Intelectual combativo, Caio Prado Jr. fundou a Editora Brasiliense, em 1943, e também participou da vida político-partidária integrando a Aliança Liberal, que combatia o fascismo e o imperialismo.

A história do Brasil fascina os pensadores sociais e Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), que conheceu a obra de Max Weber, dedicou-se a interpretar a concomitância da tradição e da modernidade brasileira. Em sua obra *Raízes do Brasil* (1936), com a teoria da cordialidade do homem brasileiro, expõe a fragilidade da formação autoritária das elites culturais e políticas do país. Buarque de Holanda foi professor catedrático de História da Civilização Brasileira, na USP, de 1958 a 1969. São obras de interpretação dos processos histórico-sociais também, *A cultura brasileira* (1943) escrita por Fernando de Azevedo e *Formação da sociedade brasileira* (1944), de Nelson Werneck Sodré.

Toda produção sociológica, expressa as condições sócio-culturais de sua época, num pulsar conjunto entre reflexão e interpretação e o contexto histórico vivido, mas isso não significa unidade temática e analítica dos estudos, que guardam diferenças teórico-metodológicas e ideológicas. Desse modo, se nas primeiras décadas do século XX as preocupações culturais alimentaram as análises sociológicas, as décadas seguintes registraram uma concentração de estudos sobre fatos e questões políticas. O Estado brasileiro sob diversos ângulos – sua formação, instituições e atuação – exercia uma dominação que atraiu a atenção dos intelectuais.

O período de 1945 a 1974 foi de grandes mudanças econômicas, sociais e institucionais no Brasil e as pesquisas trataram de temas da política e da cultura de forma simultânea, atualizando-os sob a luz de métodos de investigação científica que se firmavam na Sociologia. Villas Bôas (1991) comenta que a “imagem” que se preservou das ciências sociais foi positiva de um lado, porque buscava alicerçar os padrões do trabalho científico e, de outro lado, questionável, por deixar-se envolver pela crença nas transformações profundas da sociedade brasileira. Há um esforço de parte dos estudos em conceituar e formalizar modelos políticos e econômicos, mas muitos tendem a propor diretrizes para a ação política de grupos e partidos políticos.

Não apenas autores nacionais analisam a sociedade no Brasil, mas também estrangeiros que aqui fizeram escola, como o francês Roger Bastide (1898-1974), um dos cientistas sociais da missão europeia, em 1938, à USP, onde lecionou

Sociologia, especializando-se no estudo de religiões afro-brasileiras, além de ser parceiro de Florestan Fernandes na obra *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo* (1959); Jacques Lambert, autor de *Os dois Brasis* (1967) e Donald Pierson, que escreveu *Teoria e pesquisa em Sociologia* (1945), *Negros no Brasil* (1942) e *Cruz das almas* (1951), para mencionar sociólogos.

O sociólogo Octávio Ianni (1975) elenca três núcleos de problemas analisados pela Sociologia: a crise de transição da sociedade baseada no capitalismo agrário à sociedade onde prepondera o capitalismo industrial; a reinterpretação da história social do país; e o caráter da revolução brasileira, ou seja, o caráter das mudanças sociais no curso da industrialização e ascensão da burguesia industrial.

A temática do desenvolvimento econômico e social é o forte de muitos estudos na produção sociológica de meados do século XX, analisando a crise das relações de produção na sociedade agrária ou a formação de um operariado urbano, o empresário industrial ou o nacionalismo econômico, o sindicalismo ou os governos populistas. Esses temas são abordados por: Florestan Fernandes em *Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira* (1960) e em *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968), Hélio Jaguaribe em *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político*; Celso Furtado em *Formação econômica do Brasil*; Octávio Ianni em *Estado e capitalismo*; Juarez Brandão Lopes em *Desenvolvimento e mudança social*; Gabriel Cohn em *Petróleo e nacionalismo*; Fernando Henrique Cardoso em *Empresário industrial e desenvolvimento econômico*; José Albertino Rodrigues em *Sindicato e desenvolvimento no Brasil*; Leôncio Martins Rodrigues em *Conflito industrial e sindicalismo no Brasil*; Luiz Pereira em *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*; Otávio Guilherme Velho em *Frentes de expansão e estrutura agrária*; Luciano Martins em *Industrialização, burguesia nacional e desenvolvimento*.

A ligação entre o processo histórico e as Ciências Sociais, especialmente a Sociologia, provoca reflexões no meio intelectual, como quando da nova configuração das relações de produção contida na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), promulgada por decreto do Presidente Getúlio Vargas em 1943, enquanto o Estatuto do Trabalhador Rural (ERT) só ocorreu 20 anos depois, em 1963. Reinterpretando a história social do trabalhador brasileiro e a formação da classe operária – do escravo ao trabalhador livre, no campo ou na cidade, negro, mulato, índio ou branco, nacional ou migrante – muitas pesquisas sociológicas aconteceram e foram publicadas. Entre elas estão: *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), de Florestan Fernandes; *As elites de cor* (1955), de Thales de Azevedo; *As metamorfoses do escravo, raças e classes no Brasil* (1972), de Octávio Ianni; *História das lutas sociais no Brasil* (1962), de Everardo Dias; *História Econômica do Brasil* (1953), de Caio Prado Júnior; *O campesinato brasileiro* (1973), de Maria Isaura Pereira de Queiroz; *Messianismo e conflito*



*social* (1966), de Maurício Vinhas de Queiroz, *Sindicato e Estado* (1966), de Azis Simão; *Desenvolvimento e marginalidade* (1974), de Maria Célia Paoli; *Sociedade industrial no Brasil* (1964), de Juarez Brandão Lopes.

O período da ditadura militar marcou uma inflexão na Sociologia, que se desenvolvia e teorizava acerca das tendências da revolução brasileira, abortada nos anos sessenta, mas pensado o processo de transformações por autores de renome, entre os quais Octávio Ianni, com *Política e Revolução Social no Brasil* (1965) e Florestan Fernandes, com *Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica* (1974), onde produziu reflexões originais sobre o papel da Sociologia num período de transição da sociedade agroexportadora para a urbano-industrial.

Um pensamento sociológico sobre os problemas latino-americanos floresceu, sobretudo entre os intelectuais brasileiros exilados em países europeus e da América Latina, em decorrência do golpe de Estado de 1964 e do Ato Institucional n. 5, em 1968. Esse alargamento do horizonte científico e político pode ser constatado na produção de Hélio Jaguaribe, com *Problemas do desenvolvimento latino-americano* (1967); Fernando Henrique Cardoso, com *Mudanças sociais na América Latina* (1969); Teothônio dos Santos, *Dependência y cambio social* (1970); Florestan Fernandes, com *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* (1973); Francisco Weffort, com *Classes populares e política* (1968); Celso Furtado, com *Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina* (1966); Octávio Ianni, com *A formação do Estado populista na América Latina* (1974), entre outros autores e obras importantes.

Dessa plêiade de pensadores sociais destaca-se a produção de dois grandes sociólogos – Florestan Fernandes (1920-1995) e Octávio Ianni (1926-2004) – formadores de gerações de pesquisadores por sua visão profunda do trabalho científico e inserção crítica no contexto econômico-político da América Latina. Ambos participaram da chamada escola de Sociologia paulista, onde também foram processadas as explicações sobre o preconceito racial no Brasil. Dessa fase, Fernandes escreveu *A integração do negro à sociedade de classes* (1964) e Ianni *As metamorfoses do escravo* (1962) e *Raças e classes sociais no Brasil* (1966).

Florestan Fernandes foi professor da cátedra de Sociologia na USP e é considerado o fundador da Sociologia Crítica no Brasil, apoiando-se nos processos histórico-sociais que a tornaram um conhecimento científico no sistema sócio-cultural. Contribuiu para a consolidação da ciência social com as obras: *Método de Interpretação Funcionalista na Sociologia* (1953), *Fundamentos empíricos da explicação sociológica* (1959), *Ensaio de sociologia geral e aplicada* (1959), *A sociologia numa era de revolução social* (1963), *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento* (1977). Como um defensor da escola pública, Fernandes envolveu-se na Campanha em Defesa da Escola Pública, no início da década de 60 e escreveu *Educação e sociedade no Brasil* (1966).

Fernandes participou do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concebendo a ciência como racionalizadora da vida social por meio da democratização educacional e a instauração de um sistema educativo moderno, laico, público, com pedagogia voltada às necessidades das classes populares. Sempre ativo nos movimentos reivindicativos, Florestan Fernandes lutou pela implantação de um regime político democrático no país, conciliando produção acadêmica e vida de político exilado, sendo professor convidado e visitante em diversas universidades estrangeiras.

Octávio Ianni trouxe a reflexão política ao meio acadêmico e social a partir das vicissitudes de sociólogo banido da universidade pública brasileira como atestam algumas de suas publicações: *Estado e Capitalismo no Brasil* (1965), *O Colapso do Populismo no Brasil* (1968), *A Formação do Estado Populista na América Latina* (1975), *Imperialismo e Cultura* (1976). Dedicando os últimos anos de atividade a estudos sobre globalização, Ianni produziu: *Dialética e Capitalismo* (1987), *Sociologia da Sociologia* (1989), *Ensaio de Sociologia da Cultura* (1991), *A Sociedade Global* (1992), *Teorias da globalização* (1999), *Enigmas da modernidade-mundo* (2000).

A trajetória da produção sociológica brasileira é uma prova de que ela se constitui disciplina no debate entre diferentes concepções teóricas responsáveis por respostas a questões que a sociedade se coloca em momentos diversos e, por isso, não está livre de contradições. A história das Ciências Sociais no Brasil atesta a vitória de uma estratégia de afirmação quando o quadro social e político do país era adverso, como apontam Vianna, Carvalho e Melo (1995). A Sociologia demonstra, paradoxalmente, que as condições de democracia para uma ciência com baixo prestígio social e mercado profissional escasso não foram decisórias, pois ela se cria e se expande sob a égide de duas ditaduras: a dos anos trinta e a dos anos sessenta.

### 1.2.2 O ensino da Sociologia: da escola média à universidade brasileira

Como em outros países, a introdução da Sociologia como disciplina curricular é parte do seu processo de institucionalização, ampliando e conformando a comunidade científica pelo reconhecimento no meio acadêmico e o apelo a recursos pedagógicos que promovem sua aceitação social e difusão do conhecimento em nível escolar. De algum modo, essa adoção curricular tende a mostrar a ênfase humanística nos estudos em diferentes níveis e momentos e a perspectiva transformadora que pode inspirar projetos de sociedade e visões políticas avançadas. Esta é uma forma de resposta das sociedades no horizonte da



modernidade instalada.

Os cursos secundários abrigaram a disciplina antes da Sociologia ser considerada disciplina acadêmica em cursos do ensino superior. Numa sequência, durante a década de 1930 surgem os cursos de Ciências Sociais, no país: em 1933, na Escola Livre de Sociologia e Política (SP) em 1934, na Universidade de São Paulo em 1935, na Universidade do Distrito Federal (RJ) e, em 1938, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. Esse lócus institucional da Sociologia acadêmica é estímulo para a produção do conhecimento e vicejam compêndios didáticos elaborados nesse período, num esforço de sistematização da nova ciência.

Contribuíram para formar um núcleo de pensamento sociológico no Brasil, os professores estrangeiros convidados, principalmente os de origem francesa, que atuaram junto aos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Com eles a Sociologia introduziu a investigação de campo na qual Emílio Willems foi figura de destaque em combinar a pesquisa de campo com a reconstrução histórica. As mudanças na sociedade rural e urbana com movimentos sociais pela terra, messiânicos, estudantis, operários e questões ligadas às minorias indígena, negra e migrante e às transformações institucionais, como o Estado, a religião, a educação, chamaram a atenção dos pesquisadores. A criação dos cursos superiores de Ciências Sociais possibilitou o desenvolvimento da pesquisa sociológica e a formação de quadros intelectuais e técnicos para pensar o país e dar suporte às políticas públicas durante o Estado Novo.

A Sociologia ingressa primeiramente no sistema de ensino, em 1891, com a reforma educacional protagonizada por Benjamin Constant e aparece sob o título de Sociologia e Moral, pré-formatado pelo espírito positivista reinante na ciência e na sociedade. Durou apenas um ano como disciplina obrigatória. Antes disso, as menções à nova ciência eram ocasionais à obra de Comte, nas Escolas da Marinha e Politécnica, nas Faculdades de Medicina e, sobretudo, nas de Direito. O reaparecimento da Sociologia ocorre duas décadas depois, em 1925, quando a Reforma Rocha Vaz passou a exigí-la como conteúdo avaliado nas provas de ingresso às faculdades. Tal exigência, afirma Meucci (2008), fez com que a Sociologia estivesse na grade de disciplinas de nível secundário, de 1926 a 1929, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, reconhecidamente modelar entre instituições públicas e privadas.

Também, em meados da década de 1920, a Sociologia integrou o currículo para a formação de educadores primários e secundários dos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco. A centralização do sistema educacional no país e a reforma do ensino levam a Sociologia aos chamados cursos complementares, de preparação dos estudantes para estudos superiores nas áreas de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura. Com a Reforma Capanema, em 1942, desaparece



essa participação, que repercutiu sobre a produção de livros didáticos à época. Todas as vezes que a Sociologia deixa de ser disciplina obrigatória, ausenta-se da formação educacional básica e evidencia-se a desconsideração para com essa área de conhecimento e forma de interpretação da realidade social.

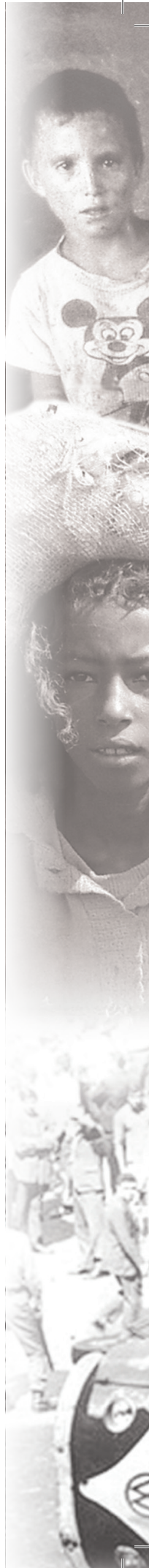
A Sociologia Geral e/ou Sociologia da Educação permanecem como programas, a partir dos anos 1940, apenas nos currículos das Escolas Normais. O vínculo entre a educação e a Sociologia mostra que as escolas normais foram redutos importantes para a disseminação do conhecimento sociológico, como argumenta Guelfi (2001). A formação de professores para o ensino secundário foi, sem dúvida, o fator de consolidação da Sociologia como disciplina curricular.

A exclusão da Sociologia na formação geral dos estudantes de nível secundário resultou em intenso debate no país, envolvendo especialistas da área, entre os quais Antonio Cândido, Luiz Costa Pinto e Florestan Fernandes, enquanto Afro do Amaral Fontoura faz a adequação do conteúdo de compêndios anteriores para as novas condições da disciplina no ensino médio e publica *Introdução à Sociologia* (1948). A educação se apresenta como o processo socializador por excelência, mas depende formalmente da vontade política dos dirigentes e aqui se coloca a questão dos avanços e retrocessos frequentes no processo de adoção da Sociologia no sistema formal de ensino. Essa intermitência diz respeito ao processo político na escolha das disciplinas formativas e culturais.

A introdução da Sociologia no sistema amplo de ensino aliada ao interesse do mercado pela publicação de livros didáticos permitiu a constituição de um conjunto de manuais, focalizados na especificidade do objeto e do método da Sociologia, segundo Meucci (2008). Entre os autores da década de 1930, Delgado de Carvalho destacou-se por ter publicado: *Sociologia, Sociologia e Educação, Sociologia Educacional, Sociologia Experimental e Práticas de Sociologia*.

Nas duas primeiras décadas do século XX são raros os manuais de Sociologia. Nessa literatura encontram-se autores como Paulo Egydio de Carvalho, estudioso das ideias de Durkheim e Francisco Pontes de Miranda, ambos juristas e autores de *Contribuição para a história filosófica da sociologia* e *Sistema de ciência positiva do direito*, respectivamente. Dirigidos mais ao público de cursos de graduação são também os livros de Donald Pierson, *Teoria e Pesquisa em Sociologia*, e de Gilberto Freyre, *Sociologia: uma introdução aos seus princípios*, editados em 1945, logo após o término da obrigatoriedade do ensino da Sociologia no nível médio e o início de cursos de pós-graduação em Ciências Sociais.

No Brasil, um movimento no âmbito da educação com representantes na Europa (Claparède, Ferrière, Montessori) e nos Estados Unidos (Dewey) foi o Escola Nova, confluência de várias correntes de pensamento, presente nas reformas educacionais do país, nos anos 1920, e sistematizado, em 1932, com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Entre os sociólogos, foram



signatários deste documento, o educador Fernando de Azevedo (1894-1974) e o professor e ensaísta Antônio Carneiro Leão (1887-1966), conforme Meucci (2008). O primeiro foi diretor da Editora Nacional e é considerado o principal introdutor das concepções de Durkheim no Brasil, sobretudo da capacidade integradora da educação; o segundo foi diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas.

Embora fosse largo o espectro ideológico das disputas políticas no meio intelectual, a Sociologia positiva prevalecia no ensino e nos manuais, em correspondência à tendência educacional conservadora e reformista. À ampliação da rede pública de escolas e eliminação do ensino religioso que os escolanovistas defendiam contrapôs-se a defesa do ensino privado e a manutenção do ensino religioso nas escolas públicas por parte dos intelectuais católicos, posições essas fundamentadas sociologicamente. Considerada um problema social, a educação passa a receber tratamento analítico e à Sociologia caberia a atribuição de recuperar a função da educação na sociedade.

A registrar o papel de destaque que exerceram os pensadores sociais e autores de livros didáticos de Sociologia: foram docentes, engajaram-se em lutas sociais, ocuparam cargos públicos, foram responsáveis pela fundação de instituições de ensino e pesquisa, além da defesa de um sentimento nacional que os comprometeu com a ação educacional. Ainda que com certa defasagem entre o conteúdo enciclopédico e conceitual-formal dos compêndios, a expectativa de seus autores era de que o conhecimento sociológico, originário da observação empírica, permitisse a transformação da realidade sobre bases concretas. A Sociologia era, pois, compreendida como uma novidade na vida intelectual, afirma Meucci (2008), fato que contrastava com o idealismo imobilista da perspectiva jurídica.

O ambiente democrático da política nacional durante a década de 1950 e parte dos anos 60 trouxe a Sociologia presente nos cursos superiores de Ciências Sociais e também no currículo de outros cursos graças à expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. No ensino médio, entretanto, sua inserção não se fez permanente; continuou uma disciplina opcional e intermitente nos currículos. Quando em 1962 o Conselho Federal de Educação e o Ministério de Educação publicaram os novos currículos para o Ensino Médio, a Sociologia não foi incluída entre as disciplinas obrigatórias, complementares e optativas, de acordo com Santos (2004).

Excluída das grades curriculares dos cursos secundários, no período da ditadura militar (1964-1984), a Sociologia permaneceu de forma tênue nos cursos de formação para o magistério, tendo recebido denominações diversas e conteúdos diversificados. Essa forma de não contemplar a formação dos jovens com uma disciplina como a Sociologia torna-se clara, nos programas de políticas públicas educacionais, implementados no período pela Lei n. 5.692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino profissional no chamado 2º grau, quando outras

disciplinas foram criadas, em pretensa substituição. As disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Ensino Religioso foram marcadas por um acentuado caráter ideológico de moral e disciplina.

No período da chamada transição democrática, a partir de 1982, houve movimentação social de professores e estudantes em alguns estados brasileiros e São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pará, Pernambuco e Distrito Federal clamaram pela inclusão da Sociologia no Ensino Médio. Havia expectativa com a Constituição de 1988, mas a partir de 1989, com a promulgação das novas Constituições Estaduais, frustraram-se as possibilidades e iniciativas de a disciplina vir a ser obrigatória nos currículos escolares. Em 2001, o retorno da disciplina Sociologia foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, justificando-o pela insuficiência de profissionais para suprir a demanda de professores.

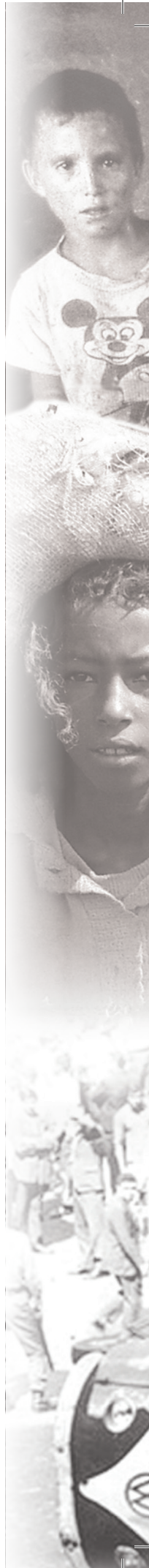
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 1996) abriu perspectivas para a inclusão da Sociologia nas grades curriculares, uma vez que em seu art.36, §1º, inciso III, expressa a importância do “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Contudo, durante a sua regulamentação, o seu sentido foi alterado. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio apresentaram como proposta o tratamento interdisciplinar dos conteúdos de Sociologia, esvaziando sua especificidade e o caráter de obrigatoriedade. Esta nova derrota para o ensino da Sociologia impulsionou uma série de discussões e propostas de ações para reverter a situação em diferentes estados, visto que a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio não estava garantida.

O Conselho Nacional de Educação aprovou, com base na Lei 9.394/96, a inclusão da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio e a partir de 2007 os Conselhos Estaduais de Educação deveriam regulamentar a oferta dessas aulas.

No dia 02 de Junho de 2008 é aprovada a alteração do artigo 36 da Lei 9.394/96, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

### 1.2.3 A Sociologia no Ensino Médio do Paraná

A década de 1980 foi pródiga em manifestações pró-inserção da disciplina de Sociologia no ensino médio, em vários estados brasileiros, aproveitando o momento propiciado pela redemocratização do país. Mobilizações sociais ganham força quando carregam ações de diferentes agentes institucionais e, no Paraná, uma campanha teve à frente o Sindicato dos Sociólogos do Estado do Paraná, envolvendo outras entidades como os órgãos estaduais de educação e as universidades, num esforço de superação do modelo curricular herdado do



período da ditadura militar.

Os anos 1980 marcaram um longo ciclo de reformas do sistema de ensino da Educação Básica e os debates e encontros realizados em Londrina e Curitiba, que visavam o retorno do ensino de Sociologia e Filosofia no novo currículo do Ensino Médio, como defendido no 1º Seminário Estadual de Reorganização do Ensino nos níveis Fundamental e Médio, realizado em 1983, relata Silva (2006).

No horizonte das discussões dessas ações políticas estavam a intermitência na trajetória da Sociologia como disciplina no currículo de escolas de Ensino Médio, sujeita às reformas educacionais implementadas pelo governo federal e a regulamentação da profissão de sociólogo. No entanto, o curso de formação da identidade social da Sociologia, sua constituição e manutenção como disciplina no Ensino Médio, certamente foi afetado por sua fraca institucionalização no meio acadêmico paranaense, analisa Oliveira (2006).

Com a conclusão, em 1988, da Proposta de Reestruturação do 2º grau no Paraná, implementada em 1990 oficialmente, a Sociologia não chegou a ser considerada disciplina obrigatória e às escolas foi dada a prerrogativa de implantá-la ou não. Em 1991, foi implantada proposta de conteúdos e metodologias para a Sociologia da Educação nos cursos de magistério da rede estadual, elaborada anteriormente em ação conjunta da Secretaria de Educação do Estado e a Universidade Federal do Paraná. Essa decisão influenciou professores de Sociologia da modalidade de Educação Geral do Ensino Médio, uma vez que não havia um documento nesta linha.

Qualquer movimentação em defesa da Sociologia é dependente das instâncias gestoras da política educacional em nível federal e estadual, por isso a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), de 1991 a 1994, desenvolveu ações para fortalecer a Sociologia; um exemplo é a realização de concurso público para o ensino da Sociologia, em 1991, cujo resultado foi um baixo número de inscritos e aprovados, afirma Silva (2006). Diversos seminários e fóruns de discussão foram realizados em conjunto, professores de escolas de 2º grau da rede pública e privada estadual e professores universitários da área de Ciências Sociais.

Outro indicativo deste direcionamento institucional em prol da Sociologia é a elaboração entre 1993 e 1994 de uma proposta de conteúdos, como a diretriz estadual para a Sociologia, sob a responsabilidade de técnicos pedagógicos do Departamento de Ensino de 2º grau da SEED (DESG) com a consultoria de professores de diferentes instituições de Ensino Superior, entre elas: FE-USP; UFSC e UFPR. A proposta, finalizada em 1994, deveria ser disponibilizada para as escolas no ano seguinte, mas alterações políticas no estado impediram esse processo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é promulgada em 1996 e reabre o debate sobre a inclusão da Sociologia no Ensino de 2º grau, que ganhou âmbito nacional. Poucas escolas no Paraná ofertavam a disciplina em seu programa, uma vez que

a autonomia das escolas trazia flexibilidade para que cada estabelecimento de ensino criasse novas disciplinas e as incluísse nas respectivas matrizes curriculares. Nesse contexto foi criado, em 1998, na Universidade Estadual de Londrina, um projeto de extensão denominado “A Sociologia no Ensino Médio”, que resultou na implementação da disciplina em todas as escolas do Núcleo Regional da Educação de Londrina no ano de 1999. A experiência, entretanto, não se estendeu às escolas do restante do estado e a presença da Sociologia nos currículos continuou instável.

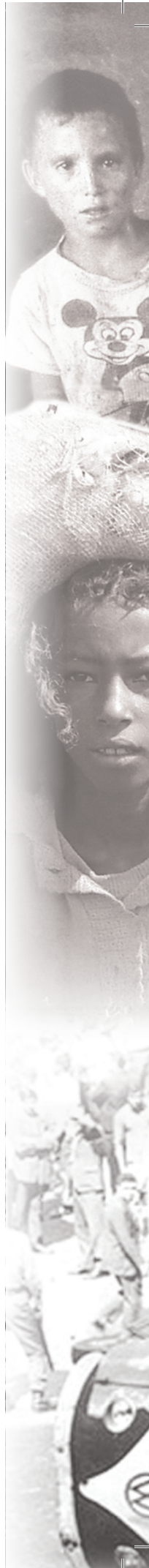
Se, em 1997 e 1998, a disciplina foi incluída na base nacional comum dos currículos e introduzida também nas escolas estaduais paranaenses, em 2000, a determinação da diminuição da carga horária total das aulas semanais, fez com que a Sociologia fosse uma das primeiras disciplinas a ser extinta ou a ter sua carga horária diminuída. Em 2001, a Sociologia foi retirada da base nacional comum e voltou a compor a parte diversificada do currículo escolar, reduzindo em cerca de 30 a 40% o número de escolas que ofertavam a disciplina, analisa Silva (2006).

Apesar de todos esses reveses, em 2002 e 2003 a disciplina de Sociologia se manteve em 50% das escolas paranaenses que, a partir de 2005, recebem professores concursados em 2004. Houve um aumento gradativo do número de escolas que ofertavam a Sociologia, situação reforçada pela entrada de sociólogos no quadro próprio do magistério da Rede Estadual de Ensino.

A obrigatoriedade do ensino da disciplina a partir de 2007, determinada pelo Conselho Nacional de Educação, levou à inclusão da Sociologia em todas as escolas de Ensino Médio do estado. A escola é livre para determinar a série em que a disciplina será ofertada, mas na instrução normativa n. 015/2006 – SUED/SEED é defendido o princípio de equidade entre as disciplinas, de modo a garantir um mínimo de duas aulas semanais para todas as disciplinas nas séries em que são ofertadas.

A Sociologia não desenvolveu ainda uma tradição pedagógica, havendo insuficiências na elaboração de reflexões sobre como ensinar as teorias e os conceitos sociológicos, bem como dificuldades na delimitação dos conteúdos pertinentes ao Ensino Médio. Por ter se mantido como disciplina acadêmica nos currículos de Ensino Superior, a tendência tem sido a reprodução desses métodos, sem a adequação necessária à oferta da Sociologia para os estudantes do Ensino Médio.

Há premência em se dispor de traduções de textos de autoria dos clássicos da Sociologia e de trabalhos mais recentes de pesquisadores nacionais – por já ter avançado a produção sociológica nos programas de pós-graduação – bem como de livros e outros recursos que veiculem uma metodologia pedagógica específica para as Ciências Sociais. O uso de livros didáticos e materiais de apoio pedagógico, especialmente elaborados para a disciplina no Ensino Médio não deve dispensar leituras complementares, críticas e ilustrativas.



A trajetória do ensino da Sociologia, tanto em nível estadual quanto nacional, caracterizada pela descontinuidade e desvalorização, deixou marcas que dificultam a consolidação dessa disciplina no currículo escolar. No âmbito institucional, projetos e parcerias que contemplem a atuação conjunta e mais integrada dos cursos do Ensino Médio e as licenciaturas em Ciências Sociais existentes no estado do Paraná, trariam vitalidade intelectual a ambos os níveis de ensino.

## **2** FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

### 2.1 O PENSAMENTO DOS CLÁSSICOS

Toda ciência, como um produto histórico, está em constante processo de construção e se vale do conhecimento acumulado pelos intelectuais que lançaram as bases teórico-metodológicas do pensar a realidade com método e arguto espírito de indagação. São clássicos, diz o sociólogo norte-americano Robert Merton (1970), os pensadores que requerem releituras e impulsionam o pensamento, fazem avançar as ideias, suscitam aspectos novos de análise, enfim, surpreendem o leitor.

Encontram-se na galeria de sociólogos clássico-tradicionais, entre outros, o francês Émile Durkheim (1858-1917), o alemão Max Weber (1864-1920) e, por suas contribuições para a área, o filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) – sem mencionar a contribuição de outros como o escritor político francês Charles Tocqueville (1805-1859), que percebeu democrática, a sociedade moderna; o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), considerado o fundador da teoria evolucionista; e o italiano Vilfredo Pareto (1848-1923), com sua teoria das elites sociais.

Os clássicos são a ponta de lança do conhecimento da realidade social e ainda os faz presentes na Sociologia contemporânea. Pensaram a sociedade europeia da sua época, valendo-se da ciência para compreender o sentido da crise que a acometia. Cada qual lhe lançou um olhar: Marx analisou a dinâmica das relações sociais presentes no capitalismo; Durkheim identificou a divisão do trabalho social na sociedade industrial como prenúncio da era moderna; e Weber concebeu a sociedade ocidental qual um feixe de possibilidades históricas carregadas pelo processo de racionalização capitalista. São considerados clássicos porque suas ideias ainda detêm força explicativa para uma realidade em transformação, e suas obras têm coerência interna, segundo o sociólogo inglês Anthony Giddens (1990).

Para apreciar a contribuição desses autores em estabelecer um corpo de conhecimento da Sociologia, parte-se da premissa que a produção teórica é um *constructo* e corresponde a uma interpretação da realidade vivida e observada.

Logo, há uma implicação intrínseca entre teoria e metodologia científica, por trás das ideias de cada autor há que se reconhecer uma concepção de ciência, uma concepção de realidade, uma concepção da sociedade histórica sobre a qual se debruçaram.

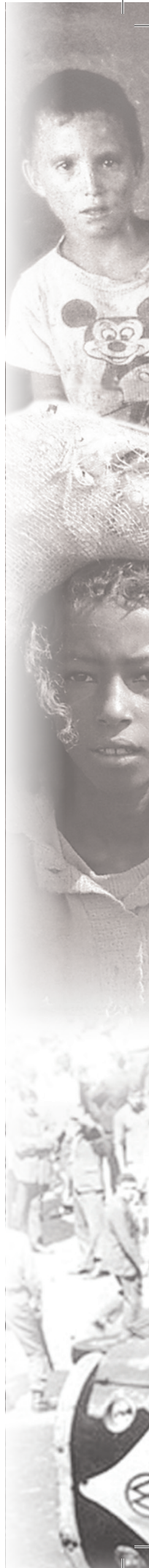
### 2.1.1 Émile Durkheim e o princípio da integração social

Émile Durkheim fez escola na França, teve discípulos e escreveu, entre outros estudos: *A divisão do trabalho social* (1893), *As regras do método sociológico* (1895), *O Suicídio* (1897). Para ele, a realidade social é *sui generis* por ter uma natureza própria, ou seja, não resulta do somatório dos indivíduos, mas da combinação das consciências individuais, além de advogar a prioridade do social sobre os indivíduos.

Durkheim toma por pressuposto que a sociedade é regida por leis e uma ciência que dela se ocupe deve chegar à formulação de grandes generalizações que a expliquem. Assim, propõe a teoria da coesão ou da solidariedade social, demonstrando que o princípio da integração perpassa a sociedade, cujo funcionamento tende à estabilidade. O sistema social, na sua concepção, é formulado em comparação com o organismo vivo do que infere ser saudável a sociedade quando ocorre integração entre suas partes, ou patológica, se qualquer distúrbio retire-lhe a harmonia.

Nesse sentido, Durkheim via nas crises econômicas de sua época, por exemplo, indícios do que denomina anomia social, ou seja, ausência de normas que regulem a vida em sociedade, ou mesmo uma desorganização (disnomia) nas regras do seu funcionamento. Sua concepção da realidade social é, portanto, orgânica e funcionalista: cada uma das partes, identificadas com as instituições sociais ou os indivíduos, atende uma função, cumpre uma necessidade específica que responde pela saúde do todo. Este princípio da integração social sustenta o pensamento durkheimiano.

Os fatos sociais são eleitos o objeto por excelência da ciência sociológica; Durkheim (1990) define-os como “toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter”. Recomenda ao investigador observar as características gerais dos fatos sociais: a) a coercitividade, expressa na pressão ou coerção que exercem sobre os indivíduos, amoldando-os aos costumes sociais, por exemplo; b) a generalidade, captada na regularidade dos fenômenos coletivos encontrados em sociedades de todos os tempos e pode ser ilustrada pelas relações de parentesco; um fato social é normal por estar presente na extensão de uma dada sociedade; c) a exterioridade dos fatos sociais encontra-se na sua independência



em relação aos fenômenos de natureza psíquica.

Na pesquisa que empreendeu para o livro *O suicídio*, Durkheim (1973b) aplica as orientações do seu método sociológico, identificando tipos de suicídio (egoísta, altruísta, anômico) e formulando leis da coesão social, como quando a considera alta na ocorrência de suicídio altruísta, no qual indivíduos ateam fogo às roupas em protesto e defesa de grandes causas sociais. Para apreender as evidências dos fatos sociais com rigor científico, estabelece regras para a investigação sociológica, basicamente: afastar as pré-noções e tratar os fatos sociais como coisas. Para Durkheim (1990), coisa é tudo aquilo que exige um esforço do espírito, do intelecto, para apreendê-la, como afirma, em 1897, no prefácio à segunda edição de *As regras do método sociológico*, logo não é apenas a externalidade dos fenômenos que importa.

Nesse procedimento metodológico estão embutidas como premissas: a realidade social é composta por uma regularidade de acontecimentos que podem ser observados, explicados e classificados pelo cientista; a ciência constitui uma representação teórica dessa realidade; o sujeito cognoscente deve manter-se neutro no processo de conhecimento; a meta do conhecimento é atingir a objetividade científica, ou seja, uma ciência livre de pressuposições, de ideologias; a Sociologia dispõe de caráter normativo, capaz de ordenar a realidade social, seja estabelecendo uma taxonomia científica dos fatos, seja pela possibilidade de prevê-los.

Como Durkheim pauta-se pelo postulado da primazia das sociedades simples em relação às complexas, desenvolve a teoria da solidariedade. Num primeiro momento de organização da vida social sedentária, os agrupamentos humanos são reconhecidos como sociedades de solidariedade mecânica, porque neles os indivíduos e grupos são intercambiáveis, pouco se diferenciam e a integração é obtida pela existência dessa similitude entre eles. Nessas sociedades primeiras no tempo, prevalece um fenômeno que Durkheim denominou consciência coletiva, no sentido de salvaguarda dos costumes e tradições comuns que exercem controle sobre as consciências individuais.

Com a intensificação das relações sociais, Durkheim (1973a) reconhece na sociedade moderna a existência da solidariedade orgânica, pelo fato dos indivíduos e grupos serem diferentes e desenvolverem laços de interdependência para viver. Identifica essa complexificação das relações sociais com a sociedade industrial, onde a divisão do trabalho social exerce o papel de controle e garante a integração. Em outras palavras, a divisão do trabalho produz a solidariedade orgânica porque cria entre os homens um sistema de direitos e deveres, um estado de dependência do indivíduo em relação à sociedade, tornando-se a base da ordem moral.

Durkheim considerava a Sociologia, a ciência das instituições, de sua gênese e funcionamento, cuja missão era reconstruir uma moral que respondesse às



exigências do espírito científico da época. Numa visão otimista da história colocava a necessidade de consenso social e via na educação uma instituição integradora por inculcar nas novas gerações as condições essenciais para a sobrevivência da sociedade, identificando-a com o sistema de normas morais, como atesta em sua obra *Educação e Sociologia* (1965). No final do século XIX, com Marcel Mauss, Durkheim se debruça nas representações primitivas, estudo que culminará na obra *Algumas formas primitivas de classificação* (1901), onde antecipa a ideia de representação coletiva desenvolvida em *As formas elementares da vida religiosa* (1912).

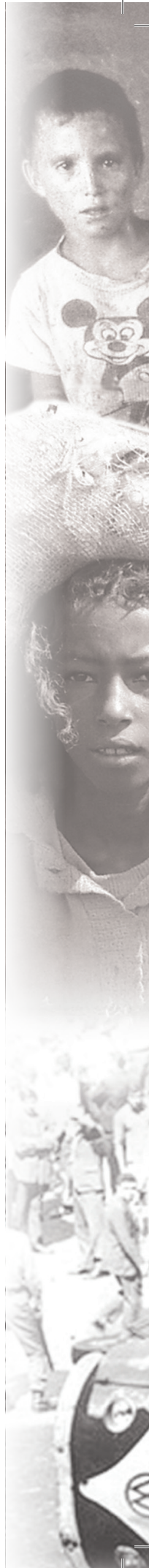
### 2.1.2 Max Weber e o princípio da racionalização social

Contemporâneo de Durkheim, Max Weber, com formação assentada em Direito, História e Filosofia, atua intelectualmente na Alemanha do final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Entende a Sociologia como a ciência que pretende interpretar a ação social, explicando-a em seu desenvolvimento e efeitos. Com essa proposta, produz a fundamentação básica do que chamou método compreensivo, partindo da concepção de ação social e de compreensão.

O seu pensamento é menos árido do que parece, pois se vale da história e, ao contextualizar minuciosamente as suas pesquisas, Weber nos oferece uma ampla interpretação da cultura ocidental, pela ótica da gênese e da expansão do capitalismo no mundo. Assim, os conceitos sociológicos que formula em sua obra *Economia e sociedade* (1922) sistematizam a sua aplicação nos livros que a precederam, principalmente *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1904-1905) e *A ética econômica das religiões universais* (1915). Duas conferências publicadas em 1919 merecem a atenção dos cientistas sociais e metodólogos: *O ofício e a vocação do cientista e o ofício e a vocação do político* e *Ensaio sobre o sentido da neutralidade axiológica nas ciências sociológicas e econômicas*.

Em Weber, também se manifesta o cuidado metodológico para garantir cientificidade ao procedimento do investigador. Não está preocupado em atingir a objetividade científica pela isenção do pesquisador e deixa claro o papel da subjetividade na produção do conhecimento. Para ele, o sujeito cognoscente é parte do processo de compreensão da realidade, ou seja, compreender equivale captar o sentido de uma ação social. Isso significa que Weber busca também a evidência dos fenômenos estudados, ainda que essa não esteja explícita na ação. Logo, compreender o sentido da ação implica chegar ao significado que o sujeito ou os sujeitos da ação conferem a ela, orientando-se pela conduta de outros.

Desse modo, Weber desenvolve um recurso metodológico chamado “construção de tipos ideais”, ou seja, os conceitos que elabora para explicar a realidade aplicam-se, para um dado momento histórico, à situação pesquisada. Os tipos ideais que



ele construiu, tais como burocracia, dominação, capitalismo ocidental, dizem respeito à capacidade do cientista captar o conjunto de valores de uma época, de uma cultura, apreender o que é significativo para uma sociedade no seu tempo.

Todos os tipos ideais construídos por Weber – como “ética protestante” e “espírito do capitalismo”, com os quais analisa a conexão de sentido ou a relação entre o comportamento moral rigoroso, próprio do *ethos* cultural religioso calvinista do século XVIII, e as práticas racionais que caracterizam a ação do capitalismo no ocidente – contêm os tipos básicos de ação social que são quatro: ação social racional com relação a fins; ação social racional com relação a valores; ação social afetiva; ação social tradicional, segundo Weber (1977). O sujeito da ação (indivíduo, grupo social, instituição) orienta-a em relação à conduta de outros (indivíduos, grupos, instituições), seja agindo racionalmente guiado por fins (objetivos concretos mesmo não explícitos) ou sendo guiado por valores (morais, culturais, religiosos); seja deixando-se conduzir por sentimentos (medo, cólera, inveja), ou orientando a sua ação pela tradição (traços culturais de comportamentos coletivos que guardam a experiência do grupo). Os tipos ideais de ação social não são excludentes e se apresentam de forma concomitante.

A realidade é infinita e a finita mente humana é capaz de apreender dessa realidade apenas uma parcela, afirma Weber (1974). Com essa concepção de realidade complexa, ele coloca muita responsabilidade sobre os ombros do cientista, o qual deve ordená-la intelectualmente e uma forma de fazê-lo é a construção de tipos ideais, no sentido de ideias, não de modelos. A dimensão histórica da realidade social é valorizada como um leque de possibilidades, de escolhas subjetivas, cabendo ao pesquisador, na construção conceitual da Sociologia, expressar o que é singular nos fenômenos históricos, algo que lhes é unívoco. Desse modo, chega à racionalidade presente no capitalismo ocidental como individualidade histórica cuja ação é preponderantemente racional com relação a fins e a valores.

Emerge da obra de Weber a racionalidade como princípio organizativo no âmbito da sociedade moderna que o faz reconhecer no processo de secularização a expressão da racionalização social. É dele a expressão “desencantamento do mundo”, no sentido de que o avanço técnico obedece a uma lógica que lhe escapa o controle, a ponto do comportamento racional vir a se tornar irracional com o processo histórico.

No âmbito da realidade política, a contribuição de Weber sobre o fenômeno da dominação – seja racional, tradicional ou carismática, como tipos ideais puros – coloca luz na questão da autoridade e de sua legitimidade, ao tratar o poder nas condições da ação humana disposta à obediência no confronto com os dominadores que pretendem deter o poder legítimo. A pretensão de legitimação

dos dominadores, ou seja, o seu reconhecimento e aceitação sociais são mais considerados por Weber que o próprio exercício da dominação.

Como um derivado da teoria do poder, da sua legitimidade e controle, Weber identifica no processo de racionalização o fenômeno da burocracia como um sistema de administração ou de organização que tende a uma racionalidade total e em termos de eficácia e especialização obtidas pela existência da hierarquia. Este poder burocrático e impessoal seria típico do Estado moderno.

### 2.1.3 Karl Marx e o princípio da contradição social

No quadro da sociedade capitalista moderna de meados do século XIX, a obra filosófico-política de Marx apresenta várias dimensões e a Sociologia, desde o início do século XX, acercou-se desse conhecimento, incorporando ao seu referencial teórico um conjunto de concepções explicativas da realidade social. A referência a conjunto diz respeito às teorias serem conceitos inter-relacionados, conjugados, de mútua-explicação que, ao fornecer explicações sobre a realidade, trazem a marca da metodologia que os inspira. Nesse caso, a contribuição de Marx, ainda hoje valiosa, refere-se ao fato da Sociologia adotar a metodologia dialética do materialismo histórico, aceitando sua interpretação da formação, composição e dinâmica da sociedade capitalista exposta na extensa obra *O capital* (1885-1905), publicada após sua morte.

Transposta para a análise do processo histórico, a dialética materialista utilizada por Marx – que recebeu influência do filósofo alemão Hegel (1770-1831) e parceria do teórico socialista alemão Engels (1820-1895) – procura a partir da crítica da sociedade da época, explicar a história das sociedades com base na produção econômico-material. O real é considerado uma totalidade concreta na abordagem metodológica do materialismo histórico, cujo emprego do termo não partiu de Marx.

Nesse esforço dialético de apreensão dos contrários, Marx reconhece a presença da ideologia no processo de investigação e faz da teoria uma construção de categorias conceituais que possam conter a manifestação mais simples. No capítulo “Método da economia política” do livro *Contribuição à crítica da economia política* (1859), Marx (1977) demonstra que a categoria população, como empregada na obra do filósofo escocês Adam Smith (1723-1790), para chegar à riqueza das nações, esconde trabalho humano, a mais simples das categorias. Além de sua teoria sobre o processo de acumulação, Marx desenvolve a teoria do valor trabalho (1975).

Para ele, o trabalho humano é o único meio de produção capaz de agregar valor aos bens produzidos, uma vez que os outros são meios materiais de produção – a terra, o ar, as ferramentas, as máquinas, o dinheiro, os equipamentos, a infraestrutura



física dos galpões, fábricas, escritórios etc. – os quais só se multiplicam se a eles for incorporado trabalho. Por isso, a força de trabalho é dispêndio físico e mental de energia humana que cria valor, ou seja, transforma a terra em plantações, o couro em sapatos, as ideias em livros, apenas para exemplificar.

Ocorre que os meios de produção, materiais ou não, apresentam-se na forma de propriedade privada dos homens, com exceção do ar. Assim, Marx demonstra que as relações de produção são relações de propriedade estabelecidas entre os proprietários dos meios materiais de produção (os capitalistas) e os proprietários da força de trabalho (os trabalhadores). A organização da sociedade moderna assenta-se, pois, sobre a associação complementar entre empresários burgueses e operários das indústrias pela preponderância do trabalho fabril nos primórdios e consolidação do capitalismo. Essas duas classes fundamentais, capitalistas e trabalhadores – e aqui Marx (1975) inaugura uma teoria sobre as classes sociais em capítulo que não concluiu – associam-se de modo desigual para produzir materialmente a sobrevivência, e se dividem, também de maneira desigual, para repartir o resultado desse trabalho na forma de lucro, renda e salário, basicamente.

Essa diferenciação denota o traço do trabalho assalariado, na sociedade capitalista. O pagamento da força de trabalho pressupõe que o trabalhador é livre para vender (alugar) a sua energia a quem a queira pagar e instaura a dependência, a subsunção do trabalho ao capital. Por isso, as relações de propriedade dos meios de produção transformam-se ao longo do processo produtivo em relações de apropriação social. Há um “sobretalho” despendido que é apropriado pelo capitalista por não ser pago ao trabalhador e esse valor a mais é extraído seja pela extensão física da jornada de trabalho (mais-valia absoluta), seja por formas que organizam o trabalho e o tornam mais funcional (mais-valia relativa). Esta é a teoria da mais-valia, em *O capital*. Nos dias atuais a mais-valia relativa advém do emprego de técnicas que amenizam as condições de trabalho, desde a música ambiente e gestão participativa dos trabalhadores a exercícios laborais e o uso de móveis e equipamentos ergonômicos.

Ao compor essa e outras teorias explicativas da realidade social, Marx considera o processo de conhecimento como uma atividade prática, laboriosa, o qual, ao apropriar-se do real, o transforma. O pensamento é uma forma de transformar o real e há historicidade no conhecimento empírico de situações particulares. A realidade social está em contínua transformação, é historicamente determinada e está sujeita a leis históricas. Para captar essa totalidade, o conhecimento percorre níveis inter-relacionados de análise contextualizada: ações e atitudes individualizadas, por um lado, e ações e movimentos coletivos, processos históricos estruturais, por outro lado.

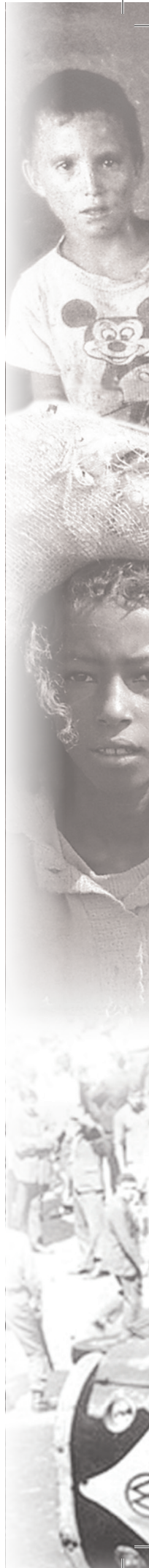
A ciência social, neste caso, realiza a práxis, transforma o real, é, portanto, detentora de uma dimensão política que lhe é inerente. Deve, pelo raciocínio

dialético, distinguir entre a essência e a aparência dos fenômenos que explica historicamente e ser capaz de fazer a crítica da ideologia dominante. Sobre a ideologia como um fenômeno social de relevo a partir das relações sociais concretas, Marx e Engels (1984) publicam *A ideologia alemã* (1845), criticando a concepção idealista de ideologia presente nos filósofos alemães.

O objeto de estudo da ciência social são as relações objetivas, materiais, determinadas, já que a sociedade se apresenta como uma realidade determinada historicamente. O processo histórico é a própria práxis coletiva, que independe da vontade dos homens, mas depende das condições sociais da sua existência e de como se organizam para produzi-la. Daí, a diferenciação que Marx estabelece entre as sociedades escravocrata, medieval e capitalista. Em cada uma, as relações sociais se diferenciam na forma como os homens se associam para produzir a subsistência. Na sociedade escravocrata, o escravo é propriedade do senhor; nas relações de servidão, o servo da gleba submete-se ao domínio do senhor da terra, deve-lhe obediência; e no modo de produção capitalista, essas relações são mercantis, como na troca de uma mercadoria por dinheiro. Na passagem histórica de um modo de produção a outro, as mudanças já estão presentes de forma latente na situação anterior, que não se transforma de todo em um novo modo de produção. O vigente é sempre o modo de produção hegemônico.

Em uma imagem da natureza física, Engels (1978) utiliza o exemplo de uma semente que, colocada na terra, precisa das condições externas – calor, umidade, nutrientes, tempo – para, a partir de uma luta interna, modificar-se e rebentar a casca para brotar o caule, desenvolver uma nova planta que, por sua vez, dará frutos e mais sementes que contêm igual potencial de transformação. Pode-se, no pensamento de Marx, fazer uma analogia com esse movimento dialético dos contrários na superação de um modo de produção para outro advir; ou mesmo, compreender o antagonismo complementar que se encontra nas relações de classe, na luta por interesses diferentes que disputam a riqueza acumulada no processo produtivo. Dessa perspectiva, Marx desenvolve seu raciocínio seguindo o princípio da contradição social, encontrada na forma histórica de contradições estruturais do capitalismo, oposições reais que podem ter aparência mistificadora ou ideológica, afirma Bottomore (1988).

Nesta lógica dialética a política é competição entre possíveis históricos não-equivalentes e está posta no movimento incessante de mudança, próprio da realidade social. Esse é, aliás, o princípio da dialética exposto pelo filósofo grego Heráclito (540 a.C. - 480 a.C.): o homem que se banha hoje num rio não é o mesmo de ontem; ele e o rio já são outros, ambos estão em movimento. Atesta de forma concisa esta teoria da mudança, o *Manifesto do Partido Comunista* (1848), uma publicação de Marx em parceria com Engels, onde a práxis ganha a dimensão da



história real. Para eles, a práxis corresponde à ação fundamentada politicamente para transformar as estruturas de poder vigente e construir novas relações sociais fundadas na igualdade de condições a todos.

Marx (1975) se pergunta o que é a sociedade em qualquer de suas formas e demonstra que ela é o resultado da ação recíproca dos homens, que não escolhem esta ou aquela forma. E prossegue: para um estado particular de desenvolvimento das forças produtivas – todos os meios materiais e recursos de conhecimento – tem-se uma forma particular de comércio e de consumo. À etapa particular de desenvolvimento da produção corresponde determinada estrutura social, uma organização correspondente da família, dos estamentos, das classes, ou seja, uma sociedade civil correlata.

## 2.2 GRANDES CAMPOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Sociologia que se desenvolve na vertente do materialismo histórico toma a contradição social como princípio metodológico. Reconhecer as contradições sociais é tarefa do cientista para Marx, que concebe o sujeito cognoscente também como sujeito histórico, pois conhecer e transformar são como tomadas de consciência histórica. Já o pesquisador investido do método compreensivo de Weber persegue o princípio da racionalização social buscando o significado das ações sociais, no entendimento de que a subjetividade é um momento necessário do processo objetivo de conhecimento. Durkheim, por sua vez, vale-se da metodologia funcionalista para explicar o princípio da integração social. Cada um dos clássicos sociológicos, de certo modo, inaugurou uma perspectiva analítica definindo atuação metodológica própria e fazendo escola: o funcionalismo, o método compreensivo histórico e a vertente do materialismo histórico com a lógica dialética.

Todos os clássicos lidam com questões da mudança social, seja com a preocupação de manutenção da ordem, seja admitindo ser o conflito inerente a ela, conforme a metodologia proposta. A partir das origens, identificam-se campos de estudo da Sociologia desde a preocupação presente nos autores clássicos com a religião e a sociedade industrial moderna e, nela, com o trabalho, conceitos que foram ganhando conformações epistemológicas e especificando as múltiplas faces do objeto de estudo sociológico.

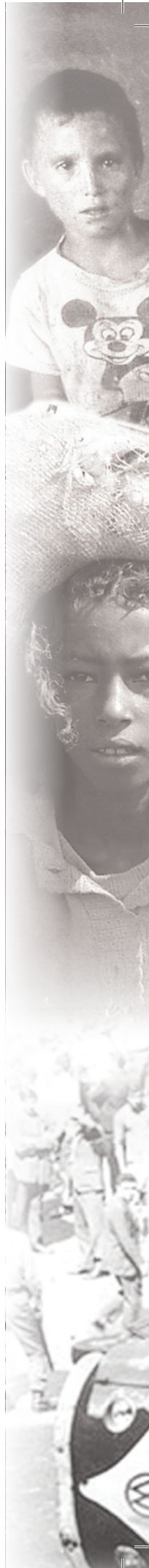
Não há como formular teorias explicativas sobre aspectos da realidade sem o amparo de uma metodologia, ou seja, de uma concepção sobre o real e a ciência que inspire um modo de apreender a realidade e traduzi-la para a comunidade científica. Assim fazem os teóricos. As teorias sociológicas respondem aos problemas sociais e de preocupação sociológica colocados pela ótica metodológica que os indaga. Teoria e metodologia comprometem-se uma à outra, como partes

interdependentes que só se realizam quando conectadas. São momentos-chave da formação científica, questionam a razão de ser da ciência, a pretensão dos cientistas em produzi-la e a formação social em que foi gerada. Entre uma visão formalizante de ciência e aquela processual histórica, segundo Demo (1989), a metodologia mantém a crítica constante e a autocrítica, firmando a Sociologia na condição de uma disciplina histórica dos fenômenos sociais.

Em seu processo de formação, a Sociologia respondeu aos parâmetros científicos ditados pelas ciências físico-químicas mais avançadas e delas herdou, por analogia, os métodos de análise da realidade e a tradição classificatória, nominativa dos fenômenos observados. Mas, essa incorporação da sistemática científica não foi suficiente. Para chegar ao ambicionado estatuto científico, a Sociologia trouxe para si a tarefa de definição do seu objeto de estudo expresso na forma genérica da sociedade, com o objetivo do conhecimento científico dar aos homens o controle da sociedade, assim como o conhecimento das leis da natureza possibilita o controle de suas forças.

Disciplina científica, portanto, a Sociologia tem seu primeiro impulso sob a égide da lógica positivista, atenta no eliminar a subjetividade e a visão de mundo do investigador que possa “contaminar” o conhecimento objetivo. Dotada de um viés prescritivo, a ciência sistematiza o conhecimento para estabelecer, sempre que necessário, a ordem na sociedade. O positivismo foi o berço metodológico para as Ciências Sociais e Humanas – Sociologia, Antropologia, Economia Política, História, Psicologia – abrigando conhecimento e verdade como absolutos, fornecidos pela investigação efetuada com base nas leis empíricas, nas relações de causa e efeito entre os fenômenos e em projeções evolucionistas, conforme Giddens (1998). A abordagem funcionalista submete a evolução ao critério do aumento da complexidade e, desse modo, critica Habermas (1983), o funcionalismo move-se num estreito raio de ação. A concepção de história positivista é linear e factual em sua análise.

Detendo-se na ideia do funcionamento da sociedade semelhante ao dos organismos biológicos, o funcionalismo bebe na mesma fonte do positivismo e do evolucionismo e se fez presente em várias formas das Ciências Sociais, como na produção sociológica de Comte, Spencer e Durkheim, e influenciou fortemente a Sociologia produzida na primeira metade do século XX. A essência do funcionalismo está na conexão entre exigências (necessidades) sociais e forças institucionais (ritos, normas, técnicas, costumes etc.) na garantia de estabilidade e integração social. A essa plataforma analítica funcional, o sociólogo norte-americano Talcott Parsons (1902-1979) acrescenta os papéis sociais e propõe uma teoria baseada na interação entre indivíduos e grupos, cujo teor prossegue normativo, embora com uma concepção mais ampliada de equilíbrio de poder, em pelo menos duas de



suas obras *A estrutura da ação social* (1937) e *O sistema social* (1951).

Com sua teoria dos sistemas sociais de ação, Parsons (1969) desenvolveu o funcionalismo estrutural, reconhecendo na função exercida pelas forças institucionais e padrões culturais vigentes, a manutenção do sistema social, aponta Rex (1973). O neo-evolucionismo de Parsons reagiu ao utilitarismo e ao positivismo aplicando os conceitos da teoria geral dos sistemas à sociedade e à modificação estrutural dos sistemas sociais. O universo sistêmico de análise foi pródigo na Sociologia, com autores mais recentes inspirados em Durkheim e Parsons apostando na teoria dos sistemas, tal qual o faz o sociólogo e jurista alemão Niklas Luhmann (1927-1998). A diferenciação funcional é o resultado último de sistemas sociais, como o jurídico ou o da medicina, por terem a capacidade de selecionar do ambiente o que possa agregar e fortalecer a racionalidade do sistema em si, levando a um relativismo na ciência.

Com a ênfase mais nos fins que na funcionalidade da ação social, a concepção de Weber sobre a Sociologia estende-a à explicação de determinadas situações históricas e não à procura de leis gerais da sociedade através de estudos comparativos de diferentes sistemas sociais. Se a concepção da sociedade se constituindo possível de apreensão objetiva predominou na França, com Durkheim e seus discípulos – como o sociólogo e etnólogo Marcel Mauss (1872-1950) ao expressar o conceito de fato social total – na Alemanha, uma linha de análise sociológica inaugurada por Weber portou a dimensão subjetiva como relevante na realização e identificação da ação social.

Destacam-se nessa linha do pensamento alemão, os sociólogos Georg Simmel (1858-1918), estudioso da sociabilidade e Ferdinand Tönnies (1855-1936), cuja distinção entre comunidade e sociedade dá mostra da preocupação com a diferenciação social que caracteriza o fazer Sociologia num país onde a formação política puritana e o desenvolvimento econômico têm, por herança, a interpretação nos estudos históricos. Além da aplicação do método comparativo histórico que caracteriza a obra de Weber exemplificada em *A ética econômica das religiões universais* (1915), sua análise funda-se na compreensão do significado das ações sociais e embasa a fenomenologia processada pelo sociólogo austríaco Alfred Schütz (1899-1959), concebendo o homem como um “animal simbólico” (1974). Ele está na base da etnometodologia, uma escola de pensamento na Sociologia contemporânea que surgiu nos anos de 1960 e cujas construções teóricas orientam-se para conhecer o senso comum que os indivíduos desenvolvem no desempenho de suas rotinas cotidianas.

A metodologia weberiana centrada no indivíduo e nas individualidades históricas ofereceu também as bases para o desenvolvimento do individualismo metodológico – um procedimento explicativo para as escolhas racionais dos



indivíduos, situado na convergência de duas linhas teórico-metodológicas: a funcionalista de Durkheim e a marxista clássica. Entre os sociólogos contemporâneos que buscam interpretar os fenômenos sociais em termos individualistas, encontram-se Jon Elster (1994), Adam Przerworski (1988) e Raymond Boudon (1990).

A absorção do legado intelectual de Marx à análise dos fenômenos sociais deve tributo não apenas à metodologia dialética, a qual pressupõe que o todo é mais que o conjunto das partes e suas relações, e reconhece que as partes contêm o todo. Um forte movimento no interior da ciência, questionando o seu próprio fazer, provocou uma ruptura epistemológica, nas primeiras décadas do século XX, insuflando “o novo espírito científico”: o esforço de ultrapassar o senso comum para além da proposta positivista de guiar-se pelas evidências. Com o filósofo e ensaísta francês Gaston Bachelard (1884-1962), esse racionalismo “aberto” (1968), antipositivista, rompe com verdades absolutas graças a uma razão em constante reformular-se e se conjuga ao método dialético baseado em aproximações sucessivas que, pela análise crítica, procura ler além das aparências do real, encontrar a sua essência, o que ele guarda de contraditório, como forças que se opõem no seu interior.

Em certa medida pode-se falar em uma sociologia durkheimiana e numa sociologia weberiana, o que não se aplica à produção de Marx, na qual só faz sentido uma ciência social integrada que comporta o social, o político e o econômico como dimensões de um mesmo processo histórico. O pensamento marxista está referido à realidade social moderna tratada num posicionamento crítico, ou seja, o compromisso prático com uma intenção transformadora do real, mas que entra em choque com as aspirações de neutralidade e objetividade da Sociologia enquanto disciplina científica convencional, pondera Cohn (1977).

Valendo-se da variedade de ideias-intérpretes da realidade social, a Sociologia faz uso de múltiplas metodologias no ajuste à singularidade do seu objeto. Ao avançar na modernidade, ora exacerbada, tem chegado a algumas sínteses sob a concepção de ciência renovada, que reconhece no conhecimento uma verdade provisória, encontra a razão metodológica na perenidade dos melhores métodos indutivos e é contemplada pela articulação de diversos temas. Pode-se falar em Sociologia e Sociologias: sociologia do trabalho, da religião, do lazer, do conhecimento, sociologia urbana, sociologia rural. Umas mais e outras menos resultam de diferentes metodologias analíticas.

A unidade entre estrutura e história, basilar na cultura do século XVIII, redundou em uma estrutura sem história, o estruturalismo nas Ciências Sociais, do qual o antropólogo belga Claude Lévi-Strauss (1908), autor de *Tristes trópicos* (1955), é figura proeminente e também lecionou Sociologia na USP, de 1935 a 1939. Da abordagem estrutural se destacam: o reconhecimento de que as relações



diferenciais são a chave para compreender a cultura e a sociedade, e a estrutura dos fenômenos sociais não é anterior à realização das relações; são simultâneas.

Com uma complexa e vasta produção, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) ultrapassa qualquer interpretação de ser estruturalista sua proposta sociológica, ao dar a ênfase à ciência capaz de ir além dos modelos para apreender a natureza da vida social. Ao explicitar as relações de poder inscritas em um campo social e ao analisar a dimensão simbólica, cultural, do capital, Bourdieu (1989) constrói uma teoria da prática social, onde cunhou o conceito de *habitus*. No espaço social distinguem-se as práticas sociais mediante *habitus* – sistema de esquemas instituintes, espécie de história das relações sociais. Desse modo, o *habitus* é o gerador de um conjunto de disposições comuns, por exemplo do gosto de uma classe social. No campo da educação, Bourdieu exemplifica o professor como alguém que herda capital cultural, recebe iniciação em leituras e desenvolve um gosto que o diferencia de trabalhadores de escritório.

Seu modo de fazer ciência pautou-se pelo rompimento da oposição entre objetivismo e subjetivismo (2000), demonstrando ser o saber lutas pela verdade do mundo social no campo sociológico. Para isso, Bourdieu (2001) imputa a reflexividade da prática científica à construção de coletividades pensantes, as comunidades científicas, reconhecidas pelo conceito de campo.

No âmbito do processo de produção de teorias e métodos, surgem as categorias analíticas que são conceitos forjados com o objetivo de, por meio da abstração do entrelaçamento dos fenômenos, poder observar aspectos específicos da realidade social, no dizer de Domingues (2001). A ebulição de teorias debruçadas sobre a realidade histórica e cultural, qual um caleidoscópio, tem destacado eixos recorrentes nas análises sociológicas, como a relação que se estabelece entre indivíduo e sociedade, estrutura e ação, sujeito e objeto, esfera pública e privada, teoria e pesquisa. Essas são problemáticas sociológicas, não na condição de dualidade ou dicotomia, mas de relações de interdependência, objeto de reflexão dos sociólogos contemporâneos.

Vivendo hoje a fase de pós-modernidade ou de uma modernidade tardia feita de fragmentos e descontinuidades sócio-culturais, a Sociologia tem mostrado que nem a ciência, nem a técnica, nem a informática foram capazes de mudar a essência das relações, dos processos e estruturas de dominação da sociedade capitalista, afirma o sociólogo brasileiro Octávio Ianni (2002). Mudam as roupagens do novo, mas as estruturas sociais perduram. Nutrindo-se da história, a Sociologia está ligada às questões próprias de cada época e contexto e, por isso, se encontra desafiada a interpretar a realidade complexa e múltipla que se esconde sob a aparência das mudanças, segundo Morin (1994). Seu maior desafio está em perceber o novo e compreender como o velho se reproduz na realidade nova.

Muitas das questões sociais colocadas pelo acelerado processo de mudanças em nível micro e macrosociais, das últimas quatro décadas, dizem respeito aos fenômenos ligados à globalização econômica e à exclusão social, ao crescimento do desemprego, à ruptura da trajetória de constituição da sociedade salarial e, também, aos avanços da ciência e das tecnologias de informação. Ao estabelecer Diretrizes para o encaminhamento da Sociologia no Ensino Médio, o objetivo é propiciar aos alunos as bases para a compreensão de como as sociedades se organizam, estruturam-se, legitimam-se e se mantêm, habilitando-os para uma atuação crítica e transformadora.

## 2.3 A SOCIOLOGIA CRÍTICA: UM RECURSO CIENTÍFICO A SERVIÇO DO ENSINO

Fruto de um dissenso constante, o pensamento sociológico tem sido construído no embate entre as variadas formas de se apreender/compreender o real. Tal característica, entretanto, não deve ser compreendida como uma fragilidade, ela apenas torna visível a forma como a Sociologia tem produzido e reproduzido seu conhecimento, em um processo que localiza problemas, mas também aponta condições para superá-los.

A Sociologia crítica procura separar-se de uma Sociologia positiva onde o senso comum e a rotina diária são fontes de informação e medida última da verdade, produzindo, portanto, um conhecimento genuíno e privilegiado. O cientista social como o “estabelecedor” de significados mantém-se distante do objeto observado. Ocorre com o pensamento positivo tal qual ocorre com a sociedade de mercado, que separa os objetos do trabalho vivo da fonte objetiva, do próprio trabalho. Esse é o cenário similar para a atividade de rotina, a regularidade dos fenômenos, as raízes epistemológicas do modo como é experimentado pelo senso comum, raciocina Bauman (1977).

A Sociologia crítica procura colher da sociedade os elementos de não racionalidade presentes nas sociedades capitalistas, sobretudo aquelas do capitalismo avançado em níveis de alto consumismo, característicos da indústria cultural e da cultura de massa. Ela se desafia exercitando oposições e desenvolvendo o espírito crítico, capaz de observar dialeticamente a realidade em seus movimentos contraditórios e paradoxais. Teóricos da Sociologia crítica são Charles Wright Mills (1916-1962) e representantes da Escola de Frankfurt, os filósofos alemães: Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Walter Benjamin (1892-1940), Jürgen Habermas (1929).

Conhecer é desenvolver o espírito crítico e a crítica científica não acontece sem uma crítica social. A Sociologia perturba porque o conhecimento dos mecanismos



de poder permite determinar as condições e os meios de uma ação destinada a dominá-los. O conhecimento exerce um efeito libertador, pois através do olhar sociológico a sociedade pode voltar-se sobre si mesma e os agentes sociais podem saber melhor o que são.

Pela perspectiva sociológica marxista, a crítica leva à emancipação, quando os obstáculos à liberdade individual e coletiva são vencidos. Esse é um processo amplo de autodeterminação, que decorre do domínio sobre as condições da natureza e as condições das relações de produção. A teoria crítica ou Escola de Frankfurt postula essa visão para sociedades reais e pode ser considerada uma realidade alternativa.

Entre as tentativas nesta linha de procura do inusitado, estão Lewis Coser e outros discípulos de Simmel, nos Estados Unidos, a propor o conflito como objeto da Sociologia e não o consenso durkheimiano. Outro exemplo é a proposta do sociólogo francês Edgar Morin (1921) com uma “sociologia do presente”, alternativa à sociologia tradicional centrada na regularidade dos fatos. A sua intenção é apreender o irregular e, ao invés da ação social como unidade básica de análise, propõe estudar o acontecimento, único, surpreendente, desestruturador. O acontecimento coloca a agenda de uma teoria que tenha por base situações extremas, paroxismos de história e, não, regularidades estatísticas. Para Morin (1984), a crise aparece como um acontecimento dessa natureza, em razão da inerente instabilidade que desafia a descrição ordenada determinista da realidade. Por ser uma revelação súbita de realidades latentes, a crise obriga o pesquisador a uma autocrítica permanente.

Essa revisão constante das opiniões dos estudiosos, do argumento de autoridade, a consciência de que nenhum feixe de técnicas de pesquisa pode ser capaz de separar a verdade das aparências, garante a relação dialética entre o observador e o fenômeno observado. Esse diálogo libera a imaginação dos sociólogos e realiza o interesse emancipatório de elucidar a história.

O sociólogo norte-americano Charles Wright Mills (1916-1962), influenciado pela teoria de Marx acerca do real, estabelece a crítica como base de seu questionamento sociológico e entende o conhecimento como um instrumento prático de mudanças políticas. Defende que é preciso despertar na sociedade o que denomina de *A Imaginação Sociológica* (1959), responsável por levar o indivíduo a estabelecer uma relação entre sua biografia pessoal e o que acontece na sociedade de seu tempo. Levar o indivíduo a perceber de que modo a organização social influencia suas possibilidades de ação; reside nisto o empenho de Wright Mills em aproximar as tradições marxista e weberiana.

Ao tomar consciência das relações existentes entre a forma como a sociedade se organiza e os acontecimentos individuais cotidianos, abrem-se caminhos para

a crítica e a possível superação da sociedade estabelecida como tal. A imaginação sociológica propiciaria diferenciar os problemas e Wright Mills (1972) dá um exemplo: Se numa cidade de cem mil habitantes, somente um homem está desempregado, isso é seu problema pessoal, mas quando numa nação de 50 milhões de empregados, 15 milhões de homens não encontram trabalho, isso é uma questão pública e as soluções não podem ser individuais. Ao sociólogo cabe, portanto, assumir responsabilidades como agente social ativo, desenvolvendo a capacidade de criticar a sociedade em que vive, levando os indivíduos a readquirirem a capacidade de pensar, experimentar uma transavaliação de valores, compreender o sentido cultural das Ciências Sociais pela reflexão e desenvolvimento de sua sensibilidade.

No Brasil, a Sociologia crítica ganhou força e perspectiva própria pelo criterioso estudo do sociólogo Florestan Fernandes (1972), para quem o pensamento crítico descortina as diversidades, as desigualdades e os antagonismos, apanhando os fenômenos sociais por diferentes perspectivas analíticas, capazes de compreender os grupos e classes sociais em sua situação histórica. Para ele, o conhecimento sociológico crítico configura-se em uma autoconsciência científica da sociedade, com a sociologia assumindo o caráter de uma técnica racional de consciência e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais.

Florestan produziu reflexões originais sobre o papel da Sociologia para o período de transição de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade urbano-industrial. Seu trabalho recebeu influência do pensamento de Marx e do sociólogo húngaro Karl Mannheim (1893-1947) e complementou-o com seus posicionamentos na vida política do país, como quando participou da Campanha em Defesa da Escola Pública. Desse seu relacionamento prático com a sociedade, diz textualmente:

Os sociólogos que participaram desse movimento social estavam, desde o início, ego-envolvidos como e enquanto cidadãos. Ao lado de outros intelectuais, de educadores particularmente, aceitaram a parcela de responsabilidade cívica que as circunstâncias lhes impuseram, com os papéis intelectuais correspondentes, que os transformaram em agentes dos interesses, valores e aspirações sociais de certos setores da sociedade brasileira (FERNANDES, 1976b, p. 114).

No contexto dos anos 1950/60 discutiu-se também a Sociologia como disciplina importante nos currículos das escolas secundárias do país e Florestan Fernandes destacou-se nessa trajetória de institucionalização da Sociologia a partir dos processos histórico-sociais que a tornaram parte do sistema sócio-cultural brasileiro.

No pensamento de Florestan Fernandes a sociedade é um nexo de relações que



se desdobram em processos e estruturas que engendram a especificidade social. O homem se constitui como ser social ao constituir sua sociabilidade, sua forma de organização concreta. “Existir” socialmente significa compartilhar condições e situações, desenvolver atividades e reações, praticar ações e relações que são interdependentes e se influenciam reciprocamente. Tal conjunto de relações históricas configura as condições de persistência e/ou transformação da realidade social.

A Sociologia, como qualquer disciplina, dispõe de recursos para a investigação, mas enfrenta dificuldades peculiares, segundo Fernandes (1976a), pelo fato de seus cânones científicos ainda não corresponderem ao estabelecido e suas perspectivas de pesquisa despertarem interesse prático-político e grandes expectativas nos círculos sociais. Entre as dificuldades Florestan afirma “o sociólogo não possui um laboratório”, isto é, ele está sujeito às normas e aos critérios experimentais do saber científico e este é um limite à Sociologia, explicando seus avanços e recuos na investigação da realidade. Em outras palavras: a pressão societária e os critérios científico-experimentais e de verificação da verdade põem o sociólogo em relação de tensão com a sociedade.

Embora os primeiros pensadores tenham se esforçado para enquadrar a Sociologia nos padrões científicos estipulados pelo modelo de análise das Ciências Naturais que a precederam, existem dificuldades relativas à natureza específica do seu objeto e à aplicação do método experimental à ação social. A metodologia de tradição racionalista nas ciências físico-químicas e exatas, pautada na observação dos fatos, sua experimentação e demonstração com controle e verificação dos resultados, testando hipóteses e definindo graus de certeza na universalidade das teorias, não se aplica à Sociologia. Dado o caráter público do método científico e a intersubjetividade própria das Ciências Sociais, a autoconsciência metodológica deve levar a uma verificação que convença racionalmente os outros, assim como ao próprio cientista.

Tomando esse paradigma metodológico da história da ciência moderna, o metodólogo norte-americano Thomas Kuhn (1922-1996) contempla as Ciências Sociais como imaturas, justo por não terem chegado “ainda” à definição de um único paradigma científico ou grande o suficiente para abrigar a maior parte das correntes teóricas e, até mesmo, dissolvê-las no seu interior, atenuando suas contraposições. Na Sociologia, portanto, coexistem paradigmas científicos e isso a torna uma ciência normal – produtora de pesquisas que se acumulam, – na expressão de Kuhn (1982), que revolucionou a tradicional noção de paradigma tido como modelo, remetendo-o àquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.

Diante de impasses como esse, que levanta dúvidas acerca do estatuto científico da Sociologia, aumentam argumentos para reconhecer a especificidade do objeto de estudo da Sociologia: a ação humana, esse conjunto de ações que são as relações sociais. Essa reciprocidade na ação, aventada por Weber, traz implícito o conteúdo histórico das relações sociais empregado por Marx e reconhece a natureza sui generis do social como posto na concepção de sociedade formulada por Durkheim, apenas para ficar entre os clássicos. Falando de matrizes metodológicas diversas entre si, os clássicos da Sociologia convergem para a configuração do objeto de conhecimento da ciência que ajudaram a construir e divergem na abordagem.

A tão propalada objetividade científica ganha outras determinações na Sociologia, no sentido das teorias produzidas – conceitos inter-relacionados – desenvolverem uma coerência interna na admissão de que elementos ideológicos e subjetivos fazem parte do processo de conhecimento de qualquer ciência. O sociólogo argentino Eliseo Verón (1970) estabelece um continuum entre as ciências naturais de um lado e as sociais de outro, para explicar que nessas áreas as categorias conceituais têm uma alta pertinência em relação à atividade social do próprio cientista; ou seja, para descrever e explicar a sua condição de trabalhador ele faz uso dos próprios conceitos com que trabalha na pesquisa social: classe social, burocracia, sociabilidade, discriminação social, papel social, divisão do trabalho, poder e outros.

A ciência sociológica na explicitação de leituras sobre o real e em um trabalho de produção de conhecimento social é tão instável quanto a realidade histórica em movimento que se propõe estudar. O real lido pela ciência não está dado, não penetra os sentidos de forma espontânea como supõe o positivismo. É necessário um esforço de questionamento mental incessante da realidade para apreendê-la. O respeito à historicidade da ciência sociológica nas teorias e metodologias que produz mostra uma realidade preta de significados carentes de interpretações e buscando soluções para problemas epistemológicos e sociais. As respostas científicas apresentam-se, às vezes, fugidias dos próprios pensadores e atores sociais na contracena.

Como disciplina acadêmica e escolar a Sociologia não está desvinculada dos fundamentos teóricos e metodológicos que a constituem como campo científico. É preciso destacar das teorias dos autores clássicos e dos contemporâneos, elementos para se perceber as temáticas, os problemas e a metodologia concernentes ao contexto histórico em que foram construídas e, então, interpretar e dar respostas aos problemas da realidade atual. Apenas desse modo garante-se o pensamento crítico e a Sociologia não resvala para uma ortodoxia, seja da paralisante Sociologia sistemática, seja de um radicalismo posto na ordem reformista ou revolucionária. Também, é possível evitar um relativismo condescendente que



nivela posicionamentos de análise com aportes explicativos diferenciados, justamente a partir da natureza das questões que coloca para a realidade. Fica-se com a recomendação de Bourdieu (2000) para evitar uma relativização simplista nas análises históricas e sociais: assumir uma determinada concepção sociológica que permita “conciliar” o que foi historicamente considerado inconciliável – as verdades trans-históricas.

### **3** CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

As grandes polarizações temáticas das Ciências Sociais e, em especial, da Sociologia, têm liames com a cultura hegemônica de diferentes momentos históricos. Desse modo, as temáticas sociológicas se transformam conforme as relações que se estabelecem na sociedade, além de se pautarem pelo avanço da epistemologia. Ciência e sociedade são realidades históricas e se influenciam mutuamente. Tendo em conta as relações entre a Sociologia e a sociedade, as condições de produção do conhecimento sociológico são muitas vezes controversas.

No atual estágio da Sociologia, no Brasil, depara-se o professor de Ensino Médio com pelo menos três ordens de problemas, que se mesclam:

- Problemas teórico-clássicos: partir do conhecimento produzido pela Sociologia dos clássicos, fonte de onde emana parte considerável da produção e, inclusive, dos limites de algumas explicações sobre aspectos da realidade social contemporânea;
- Problemas metodológicos: compreender as diferenças e similitudes entre os métodos compreensivo (Weber), funcionalista (Durkheim) e dialético (Marx), dimensionando dificuldades na produção de uma teoria sociológica única e alargando a capacidade de análise para abordagens mais recentes de autores estrangeiros ou brasileiros;
- Problemas pedagógicos: precisar os problemas sociológicos e sociais na perspectiva epistemológica e empírica, respectivamente, adequando o uso de teorias e vertentes explicativas à necessidade de trabalhar exemplos sempre contextualizados da realidade de hoje, sobretudo a brasileira.

Estas Diretrizes Curriculares, ao delinearem o estatuto científico da disciplina, propõem fundamentar o ensino da Sociologia em Conteúdos Estruturantes, capazes de estender cobertura explicativa a uma gama de fenômenos sociais inter-relacionados. Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia – ação social, relação social, estrutura social e outras eleitas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam



a explicação científica. Na afirmação de Marx (1977), as categorias simples são síntese de múltiplas determinações.

Como a realidade social não é suscetível de apreensão imediata, as mediações para apreendê-la constituem atividades intelectuais que a traduzem em linguagem conceitual, através de aproximações proporcionadas pela observação. Aqui se colocam questões como a da natureza da observação nas Ciências Sociais que, não sendo direta, faz da experiência, a investigação de um fenômeno modificado pelo investigador. Experimento, portanto, é pensar a realidade com método e isso implica uma forma de modificá-la, admitindo também ser real o pensamento sobre determinada realidade.

Os Conteúdos Estruturantes não se confundem com listas de temas e conceitos encadeados de forma rígida, mas constituem apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos – sujeitos da educação escolar e da prática social – na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos relacionados a necessidades locais e coletivas. São estruturantes os conteúdos que estabelecem essa ponte entre o local e o global, o individual e o coletivo, a teoria e a realidade empírica, mantendo a ideia de totalidade e das inter-relações que constituem a sociedade.

Embora a construção histórica da Sociologia e suas teorias fundadoras não sejam apresentadas como um Conteúdo Estruturante, sugere-se, nestas Diretrizes, que a disciplina seja iniciada com esses temas e que eles fundamentem os conteúdos específicos, aqueles que expressam o foco de estudo na realidade empírica. Tal abordagem visa estabelecer uma relação entre o contexto histórico dos autores clássicos, a construção de suas teorias e o conteúdo específico do estudo, numa perspectiva crítica que embasará as possibilidades de explicação sociológica.

Nesse sentido, o desenvolvimento dos Conteúdos Estruturantes não descarta a necessidade da constante retomada do histórico do surgimento da Sociologia, bem como dos pressupostos básicos das teorias clássicas. Os conteúdos estruturantes da disciplina de Sociologia propostos são:

- O processo de socialização e as instituições sociais;
- Cultura e indústria cultural;
- Trabalho, produção e classes sociais;
- Poder, política e ideologia;
- Direitos, cidadania e movimentos sociais.

### 3.1 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS

Socialização é o processo que persiste ao longo da vida do indivíduo, está presente na sociedade em tudo o que ela produz de comum e é a base da Sociologia



formal. A vida em sociedade exige que seus membros conheçam e internalizem as expectativas de comportamentos sociais estabelecidos por valores, regras e normas, pela linguagem e pelas ideias. Isso ocorre, fundamentalmente, por meio das instituições sociais vinculadas a contextos históricos, econômicos, políticos e culturais. A socialização molda o indivíduo de tal maneira que esse não é mais indivíduo, mas sujeito socializado que age segundo a sociedade. A socialização é um processo que implica valoração passiva deste sujeito à sociedade, mas também o leva a conhecê-la e a reagir, expressando sua personalidade e os valores da cultura em que vive.

As ações sociais compartilhadas e repetidas passam a ser aceitas como padrão de comportamento num grupo social e são legitimadas por essa aceitação. Os sociólogos Berger e Luckmann (1994) caracterizam essa aceitação recíproca como o processo de institucionalização social. As instituições, portanto, são a forma organizada mais estável da sociedade nas suas articulações duráveis e reconhecidas. A família, a escola, a igreja são algumas expressões institucionais que socializam os indivíduos e favorecem a formação de identidades sociais.

A sociedade cria as instituições que reafirmam os seus valores e, nesse circuito, a sociedade se estabiliza; como no exemplo do exército que se põe a exigência de defesa e, uma vez nele socializado, o indivíduo defenderá o Estado. As instituições, ao atenderem necessidades sociais, representam as unidades da ordem, para Durkheim (1990), e formam a consciência social dos sujeitos segundo os seus valores, os quais expressam desejos e aspirações da sociedade, nascem do agir histórico como condições normativas em contínuo conflito entre elas, segundo Weber (1977).

Não cabe a simples constatação da existência das instituições na sociedade, nem apresentá-las de forma a-histórica, metafísica, naturalizada, como algo dado, representação acabada do status quo. As instituições devem ser estudadas sob um olhar crítico com vistas à mudança que apresentam em épocas e culturas diversas. Marcel Mauss (1872-1950) e Paul Fauconnet (1874-1938), discípulos de Durkheim, mesmo utilizando o termo pressão (coerção) social, matizam a ideia de instituições como acervo acumulado, e avançam ao mostrar que elas se transformam em diferentes momentos, afirma o sociólogo Duvignaud (1974).

É discutível a tese de que as instituições são universais e possuem legitimidade: crises econômicas, por exemplo, alteram o sistema institucional que antes parecia imutável e racional. A exterioridade das instituições, tal como se faz referência hoje à onipresença da figura do mercado no capitalismo contemporâneo, ou à internalização dos padrões de comportamento mediante o processo de socialização, constituem problemas da Sociologia, mas cabe indagar como o conjunto das determinações sociais atravessa uma instituição e como as instituições atuam sobre o conjunto das relações.

Porque as instituições tomam as formas das determinações das relações sociais, elas são parte da estrutura, verdadeiros laboratórios de ideologia, responsáveis pela produção do simbólico, terreno onde se encontram as contradições sociais. Sua dinâmica pode ser apreendida na articulação entre o instituído (o sistema de valores, modelos culturais etc.), as formas institucionalizadas mais ou menos específicas e opressivas (organizações, aparatos jurídicos etc.) e as forças instituintes ou os movimentos que dão conteúdo e sentido às instituições sociais.

Essas considerações indicam que o estudo das instituições sociais permite recuperar a sua historicidade nos agrupamentos humanos e que não podem ser absolutizadas ou só apreendidas pelos aspectos mais estáveis. As instituições devem ser estudadas em sua dinâmica, sempre conflituosa, conhecendo suas faces conservadoras ou quando apontam para práticas revolucionárias. É compreensível a explicação de fenômenos sociais aduzindo que esses fenômenos possuem origens “naturais”: as instituições sociais criadas pelos homens são “artificiais” e, portanto, mutáveis e descartáveis. Desse modo, fatos sociais são elevados à categoria de “naturais”, por integrarem uma ordem previamente estabelecida, como que não sujeita a transformação. Por isso, numerosos pensadores sucumbiram a esta tentação na história do pensamento social. Aristóteles (384-322 a.C.), por exemplo, justificava a instituição da escravidão, na Grécia do seu tempo, entendendo-a como parte de uma ordem natural imutável.

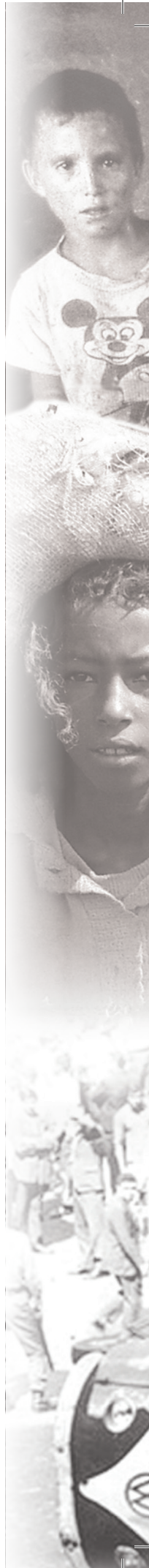
Considerada a dimensão dos conteúdos estruturantes, nestas Diretrizes, propõe-se a análise das seguintes instituições: instituição familiar, escolar e religiosa.

## Instituição familiar

Relativamente à instituição familiar, propõe-se o estudo de suas origens históricas e configurações que assume em distintos espaços sociais e geográficos. Atentar para a perspectiva antropológica da família e suas mudanças até chegar à conformação da família contemporânea: laços afetivos, laços de parentesco e coexistência física. O sistema patriarcal e as modernas relações de gênero dão contemporaneidade às questões da família. As categorias da análise marxista – produção, trabalho e classes sociais – são utilizadas nas pesquisas da área e permitem estabelecer relações entre a família, o trabalho e a política.

O gradiente moderno-tradicional tem inspirado o debate da organização social da família e dando evidência à alteração do papel feminino dentro da instituição familiar, segundo Sarty (1996). Na vertente de estudos sobre família e gênero nos segmentos populares a proposição da matrifocalidade está estampada na proliferação do fenômeno “mulheres chefes de família”, apontam Heilborn e Sorj (1999), enquanto nas classes médias, predomina a discussão sobre o individualismo.

Na literatura internacional, principalmente através do pensamento de Michel



Foucault (1926-1984) com o seu tradicional estudo sobre a história da sexualidade (1986), e na literatura antropológica brasileira com Duarte (1987), por exemplo, exprimem-se as perspectivas interpretativas sobre recortes denominados sexual e sexualidade na modernidade ocidental.

## Instituição escolar

Acerca da instituição escolar, podem ser estudadas suas origens e modelos educacionais socializadores em diversas sociedades. As análises devem tratar do papel social da escola e de seus atores – professores, alunos, funcionários e direção – na sociedade contemporânea e dispõem de leituras clássicas de autores nacionais e estrangeiros sobre a educação como objeto de estudo sociológico, como a coletânea organizada por Pereira e Foracchi (1973).

Cabe à escola a socialização sistemática das novas gerações, propiciando uma maior integração do indivíduo e uma identificação com o sistema social. Para Durkheim (1965), os conteúdos trabalhados na escola são independentes da vontade dos indivíduos e representam os valores de determinados grupos sociais e momentos históricos. Para Parsons (1969), a educação tem como função a constituição, manutenção e perpetuação dos sistemas sociais, que não se mantêm integrados sem o processo de socialização realizado pela educação formal. Existe um intercâmbio e mútua sustentação entre as instituições.

Há relação entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classes, pois a sociedade não se organiza apenas a partir de bens econômicos, mas também pela produção de bens simbólicos. Este é o pensamento de Pierre Bourdieu e Passeron (1975), que analisam o sistema educacional francês através da reprodução das condições sociais, econômicas e políticas vigentes. A tese dos autores mostra que o sistema de ensino, como instituição relativamente autônoma, leva à reprodução da cultura dominante. Essa reprodução cultural fortalece, na forma de poder simbólico, a produção contínua das relações de força na sociedade.

Entre os autores dialéticos da educação encontra-se o italiano Antonio Gramsci (1891-1937), cuja obra teve parte significativa escrita no cárcere e seus princípios pedagógicos estão diluídos em publicações diversas. Os principais pontos da teoria marxista de educação ressaltam: a) a educação deve ser pública, gratuita, compulsória e uniforme para todas as crianças, realizada em instituições; b) a combinação da educação com a produção material, rompendo com o hiato entre a concepção e a execução do trabalho; c) a educação tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade, ativando o indivíduo em todas as esferas da vida do social; d) uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade implica um mútuo enriquecimento entre professores e alunos.

O entendimento de Gramsci (1978) sobre a questão da escola e do princípio

educativo se dá a partir da questão da hegemonia, ou seja, no âmbito das relações sociais de cada indivíduo com outros indivíduos, dos intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos. Assim, hegemonia passa a ser uma prática pedagógica e política, concebida por uma liderança/condução/dominação com consentimento. Gramsci argumenta que o domínio de uma classe social não acontece por sua organização específica, mas por ir além dos seus interesses corporativos, exercendo uma liderança moral e intelectual, fazendo aliados unificados num conjunto de forças sociais denominado bloco histórico.

Esse bloco representa a base de consentimento para garantir certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada no contexto das instituições e relações sociais, graças ao papel social organizativo dos intelectuais. "A escola, diz Gramsci (1978), é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis", desde os intelectuais tradicionais que reproduzem a dominação, até os intelectuais orgânicos, edificadores práticos da sociedade, por saberem expressar os anseios das classes subalternas em suas funções de organização seja no campo da produção, da cultura ou da administração pública.

A formação das novas gerações é realizada na escola unitária, concebida e organizada como decisiva para criar valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias para uma posterior especialização. A junção escola-vida produz a escola ativa, capaz de promover a igualdade. Atingida a coletivização do tipo social, a escola criadora é o coroamento da escola ativa e tende a expandir a personalidade com autonomia e responsabilidade, um método que provoca a maturidade intelectual com consciência moral e social.

## Instituição religiosa

Os autores clássicos deitaram seu olhar sobre o fenômeno social da religião. As religiões nascem da exigência de explicar a origem do universo, o mistério da morte, a relação entre homem e natureza, a expectativa do transcendental, a diferença entre o profano e o sagrado, a matéria e o espírito, o natural e o sobrenatural. Mas, essas oposições geram ambiguidades e remetem à condição humana; a Sociologia procura, então, explicar a religião pela garantia da ordem e da coesão sociais, ressaltando o seu fundamento moral.

A existência social de religiões tem por base a vontade de crer dos sujeitos, em cujas crenças e respectivas práticas sociais formam o seu conteúdo numa construção lógica de manifestação coletiva. A reflexão sociológica tem se direcionado para a religião como fato social, tais são algumas posições intelectuais encontradas na obra de Comte (1973), por exemplo, que concebe a religião como fenômeno que se identifica com um estágio teológico, aquele relativamente primitivo da



evolução social e cultural da humanidade. O estágio seguinte, em escala evolutiva, é o metafísico, das categorias filosóficas e, por último, o positivo, correspondente à fase racional e científica da humanidade e da nova ciência social ou Sociologia.

Em contraposição a Feuerbach, a Hegel e aos filósofos de tradição idealista – na qual as ideias têm existência própria, independente das condições concretas da vida humana em sociedade – Marx e Engels (1984) concebem a religião como um efeito de alienação ou estranhamento do homem na estrutura material do capitalismo. Nessa abordagem dialética, demonstram que essa instituição oculta as forças que produzem a mudança, esconde os conflitos e não permite aos homens a autodeterminação.

A abordagem simbólico-cultural de Weber (1967), ao pesquisar sobre as religiões tradicionais – budismo, hinduísmo, cristianismo, islamismo – vê a religião como depositária de significados culturais pelos quais indivíduos e coletividades são capazes de interpretar a condição de vida, construir uma identidade e dominar o próprio ambiente, analisa Martelli (1995). Nesse sentido, a obra weberiana *A ética protestante e o espírito do capitalismo* mostra a conexão de sentido entre a instituição religiosa e a atitude moral de seus membros no início da sociedade capitalista moderna.

Durkheim, com sua abordagem funcionalista, distingue os conteúdos das doutrinas e dos sentimentos religiosos, considerados como obstáculos ao progresso, das funções sociais desenvolvidas pela religião, entre elas, a coesão social. Mas sua contribuição em *As formas elementares da vida religiosa* (1912) significa também uma primeira concepção sobre representação social.

O estudo sociológico no Ensino Médio deve partir da importância do pensamento religioso, das diferentes práticas religiosas e levar os estudantes à reflexão sobre a ideologia e o sectarismo.

### 3.2 CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL

Não existe uma definição nem uma teoria da cultura que não sejam reticentes. A cultura é um fenômeno amplo no campo da experiência existencial do homem em sociedade e sua origem conceitual data dos primórdios da Antropologia como ciência, no final do século XIX. O inglês Tylor, em *Primitive culture* (1871), definiu cultura como “um todo complexo que inclui os conhecimentos, as crenças, a arte, a moral, as leis, os costumes e todas as demais disposições e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”, conforme Duvignaud (1974). Depreende-se dessa formulação que a cultura é característica do homem como ser social e é uma aquisição.

O desenvolvimento antropológico do conceito de cultura precisa ser contextualizado para que as especificidades de cada abordagem – evolucionista,

funcionalista, culturalista, estruturalista e interpretativista – possam ser identificadas em suas possibilidades e limites explicativos.

Em termos empíricos, o encontro do “velho mundo” – a Europa – com o “novo mundo” – a América, e também, com o continente africano, a partir do início do processo de conquista e colonização, provocou um choque. A diversidade cultural entre os europeus e os outros povos “diferentes e exóticos” produziu teorias que justificavam a existência de uma superioridade cultural dos primeiros. A explicação científica dessas teorias eurocêntricas e etnocêntricas tinham como pressuposto o evolucionismo de Spencer, no século XIX.

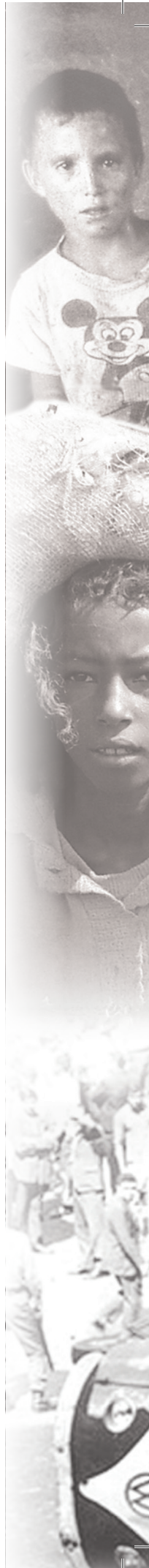
Abordagens mais críticas das Ciências Sociais, no século XX, não comparam diferentes culturas a fim de hierarquizá-las, mas analisam as sociedades em suas especificidades culturais. O desenvolvimento dessas análises contribuiu para a compreensão da cultura como um fenômeno histórico, socialmente construído, revelando que a cultura não é natural, mas composta de comportamentos aprendidos que diferem no tempo e no espaço social. Não se nasce com um comportamento específico, mas se aprende com o processo de socialização.

É importante problematizar o conceito de cultura e suas derivações para os alunos de Ensino Médio, para perceberem que não existem culturas superiores ou inferiores e possam reconhecer que há grupos diferentes quanto aos aspectos de constituição de vida como a família, o trabalho, o lazer, a religião etc. Desse modo, os alunos poderão questionar o porquê da dominação cultural sobre algumas sociedades parecer natural, impondo seus costumes, religião e forma de organização familiar, e também, uma dominação econômica.

Não se recomenda conceber a cultura de forma hierarquizada, por propiciar a compreensão de uma divisão dicotômica entre a cultura erudita e a cultura popular, numa ideia “naturalizada” de hierarquia em favor da cultura superior considerada mais valiosa no senso comum. Na sociedade contemporânea integrada pela indústria cultural, essa distinção é questionada, principalmente quando se aponta para a interrelação entre a cultura popular, a erudita e a cultura de massa.

Para problematizar essa tríade pode-se utilizar as teorias desenvolvidas pela Escola de Frankfurt, quando analisa a dinâmica da indústria cultural oriunda no contexto da industrialização e crescente urbanização europeia, com o objetivo de transformar em mercadorias, diferentes manifestações culturais – representações teatrais, circos, obras de arte, literatura, fotografia, cinema, entre outras. Nesse sentido, a indústria cultural modela os gostos e as preferências dos indivíduos, formando visões de mundo pautadas, prioritariamente, no desejo de consumo baseado em necessidades supérfluas. O interesse existente é o de universalizar as culturas, vender para muitos o que foi produzido para determinada classe social, retirando do produto, as suas especificidades.

O conceito de indústria cultural foi formulado pelos teóricos Theodor Adorno



(1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), ao analisarem, na década de 1940, o rádio e o cinema, procurando diferenciar meios de comunicação de massa e indústria cultural. Se aqueles são instrumentos de divulgação esta é a organização industrial de produção de bens culturais como se fossem mercadorias. Nos anos 1960, Adorno (1987) estende este raciocínio para a televisão.

Walter Benjamin (1886-1940), também vinculado à Teoria Crítica, nos anos 1930, ao discutir a reprodução técnica das obras de arte, afirmava que as reproduções possibilitavam às massas elevarem seu nível cultural. Pensava que este processo poderia ser usado para o controle e submissão do povo. Essa situação pode ser reforçada pelo processo de globalização, com a crescente homogeneização das experiências culturais a partir das redes de televisão e o fluxo de consumo das populações, ao possibilitar contato com novos padrões de conduta e consumo. A utilização das tecnologias informacionais provoca a unificação de programas, organiza e processa dados, provocando o que Harvey (1993) denomina compressão espaço-tempo.

Deve-se discutir como foi possível para a indústria cultural transformar as pessoas em consumidores que não questionam os conteúdos das informações oferecidas. O papel social dos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, cinema) – também considerados produtos de mercado de uma sociedade capitalista – deve ser analisado, pois esses meios produzem bens simbólicos e conceitos sociais para um mercado cada vez mais massificado.

Essa temática possibilita abordagens distintas da visão da mera reprodução cultural, porque existem outras formas de consumo cultural que estimulam a criatividade, a crítica e a reinvenção. Contrário a Adorno e Horkheimer, o autor canadense Marshall McLuhan (1911-1980) observava a atuação dos meios de comunicação de massa de maneira otimista, como um instrumento de integração na sociedade, ou seja, de aproximação dos homens. Umberto Eco, em seu livro *Apocalípticos e integrados* (1987), analisa diferentes posições e contribui no sentido de se pensar menos sobre o intercâmbio e crescimento cultural e mais sobre o uso de tais recursos na sociedade.

### **3.3 TRABALHO, PRODUÇÃO E CLASSES SOCIAIS**

O trabalho é a condição de sobrevivência humana. Ao agir sobre a natureza para suprir necessidades de sua existência, os homens transformam as condições materiais e a si mesmos, segundo Marx (1975). Nessa relação entre trabalho humano e natureza, além de modificar o meio natural, o homem desenvolve habilidades e obtém domínio sobre a natureza, adequando métodos para alcançar o resultado buscado. Portanto, além do esforço físico despendido é necessária atenção à execução das tarefas planejadas.



Para produzir a subsistência, os homens se associam, o que faz o trabalho ser uma atividade social por excelência. Na sociedade capitalista, a expressão dessa atividade-relação é o trabalho assalariado, onde o salário é a remuneração da força de trabalho que o trabalhador vende ao empregador (patrão, empresa, Estado). O trabalho é, então, uma relação social que pode ser organizada de várias formas, a partir da divisão do trabalho.

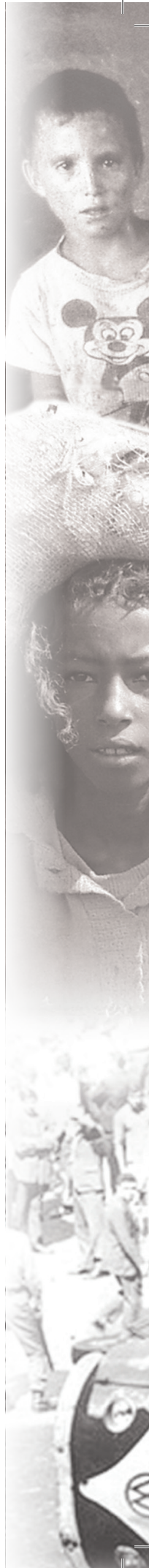
O fenômeno resultante dessa associação/divisão produtiva dos homens diz respeito à estrutura da sociedade, ao caráter das relações sociais, seja na sociedade escravista, na medieval ou na capitalista. Nas suas relações para a produção, os homens se diferenciam e as gradações dessas diferenças sociais cristalizam-se no processo de estratificação. O sociólogo Rodolfo Stavenhagen (1974) afirma que a estratificação social é o fenômeno que, ao classificar indivíduos e grupos por critérios individualizados (renda, escolaridade, origem étnica etc.), hierarquiza-os em fixações sociais, como expressões ideológicas. Esse recurso estatístico distingue-se do fenômeno das classes sociais. Os termos classes e estratos sociais, utilizados sem distinção na análise funcionalista, provocam artifícios como o uso de expressões classe baixa, inferior, classe A ou B e uma amplitude das classes médias, o que expõe a precariedade dos critérios de análise.

De acordo com Max Weber (1977), nas sociedades divididas em estamentos, o fator predominante na monopolização de bens e oportunidades é o *status*, ou seja, o componente determinante da posição do indivíduo frente à sociedade, e é vinculado a uma estimativa positiva ou negativa de sua honra. A prática de restringir oportunidades de renda e determinados ofícios a alguns grupos, torna certos estamentos privilegiados, como a nobreza europeia do período anterior à era moderna.

Também fundada na tradição do *status*, a estratificação em castas, em vigor na Índia, caracteriza-se por agrupamentos sociais fechados em que a posição do indivíduo é determinada pelo nascimento e o casamento é endogâmico. Há pouca ou nenhuma mobilidade social. Assim como em sociedades estamentais, o estilo de vida da casta privilegiada dá a ela o poder de convencionar as relações sociais. O monopólio dos bens e oportunidades é prerrogativa das castas superiores.

Na abordagem de Marx, as sociedades capitalistas têm uma estrutura própria. Nela, a posição ocupada por indivíduos e grupos resulta de sua forma de inserção nas relações de produção como detentores dos meios materiais e não-materiais de produção. Assim, as classes sociais fundamentais compõem a estrutura de classes, leia-se, uma estrutura de relações. Essas relações entre as classes são antagônicas, desiguais e complementares e caracterizam uma luta entre elas: o trabalhador busca o salário para uma vida melhor e o empresário auferir lucro, ao explorar o trabalhador.

Entre os pensadores clássicos, Durkheim e Marx pensam o fenômeno da divisão



do trabalho, também objeto de atenção da economia política no fim do século XVIII com o economista escocês Adam Smith (1723-1790). Na visão de Durkheim (1973a), a divisão do trabalho social é uma forma de atenuar a concorrência e a competição entre os homens, na medida em que cria interdependência entre eles. O trabalho que se divide é social, provoca laços de solidariedade na diferenciação e é fenômeno característico da sociedade industrial.

Para Marx (1974), a divisão manufatureira em tempos de produção comunitária e rural baseava-se em esquemas de cooperação entre os membros. Na sociedade capitalista, contudo, a produção de mercadorias se organiza pela divisão social do trabalho, basicamente entre proprietários dos meios materiais de produção e proprietários da força de trabalho. O acento é sobre a divisão que é social por ser intrínseca à estrutura da sociedade moderna. Juntamente a outras formas (manufatureira, industrial, territorial e mundial), a divisão social do trabalho tem como consequência a desvinculação do trabalhador do produto do seu trabalho (a mercadoria); a ausência de domínio sobre o processo produtivo, e a redução do valor do trabalho assalariado, conjugado com a automatização do processo produtivo.

Em *O Capital*, Marx (1975) analisa o comportamento da grande indústria, cuja base é revolucionária e transforma constantemente as técnicas de produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do trabalho. Ou seja, ela não pára de revolucionar a divisão do trabalho estabelecida, lançando ininterruptamente massas de capitais e de trabalhadores de um ramo a outro da produção. Ao mesmo tempo, reproduz, sob a forma capitalista (trabalho assalariado/trabalho alienado), a antiga divisão do trabalho social com suas particularidades. Na atualidade, o trabalho passa por grandes transformações, desde o seu processo e divisão, a segmentação do mercado de trabalho e a inserção da mulher como força de trabalho, à ausência do trabalho na situação do desemprego, reconhecido fenômeno estrutural.

Dado o avanço da tecnologia, a divisão do trabalho nas sociedades industriais acabou por atribuir maior importância aos trabalhadores das fábricas e aos capitalistas industriais – que vivem em áreas urbanas – do que aos trabalhadores do campo. Para atender às demandas industriais, inclusive da mecanização nas áreas rurais, trabalhadores do campo abandonam suas atividades e se tornam mão-de-obra nas cidades, onde, muitas vezes, não têm condições mínimas de sobrevivência. Anthony Giddens (1999) dimensiona essa problemática como sendo formas de pressão entre as classes sociais, sobretudo, o capital e o Estado, de um lado, e o trabalho, do outro.

Tomando como fundamento as diferentes linhas sociológicas que interpretam as relações de trabalho e analisam processos históricos, o aluno do Ensino

Médio deverá perceber que a organização social do trabalho não é algo dado; que a exclusão social e o desemprego, na sociedade brasileira – como analisa Dupas (2001) – são resultados de processos e determinações sociais, políticas e econômicas que, a depender das forças sociais que se organizam, podem ou não ser revertidos. É importante, ao discutir a historicidade das relações de trabalho na sociedade capitalista, analisar como o trabalho tem se organizado: flexível, precário, informal.

A globalização da economia intensificou o processo de acumulação de capital, ora centrada na área financeira, e as empresas não se limitam às fronteiras nacionais. Algumas corporações têm receitas maiores do que as de certos Estados e por isso vêm crescendo: as coordenações de integração supranacionais, como o Nafta e o Mercado Comum Europeu; os acordos econômicos regionais e mundiais que estabelecem relações desiguais de poder; a divisão internacional do trabalho; o mercado como um “universal econômico”; os mecanismos concretos e ideológicos de desregulação das economias dos países, de modo que qualquer acontecimento, mesmo que geograficamente distante, interfere nos equilíbrios locais.

Apesar do contexto de globalização do capitalismo – caracterizado por uma divisão transnacional do trabalho; transição dos rígidos métodos e técnicas fordistas de organização da produção para o toyotismo, como modo de acumulação flexível do capital; mudanças tecnológicas com a implementação das tecnologias de robotização, automação e microeletrônica na organização produtiva; associado à desterritorialização dos centros decisórios com a revolução informacional, segundo Castells (2000) – as classes sociais e suas contradições não se extinguem. O que se suprime são inúmeros postos de trabalho pela implementação das novas tecnologias produtivas associadas à superexploração da força de trabalho. O desemprego é também provocado pela desregulamentação do trabalho, pela ruptura da trajetória de constituição da sociedade salarial, afirma Castel (1998) e anuncia a existência hoje dos desfiliaados do sistema capitalista, um excedente de trabalhadores desprovidos da condição de cidadãos.

Com o advento de novos meios de produção, passíveis de maior velocidade das máquinas e processos produtivos, com a escassez de proteção ao trabalhador e o enfraquecimento do movimento sindical, intensifica-se, na organização produtiva, a exploração da mão-de-obra. As consequências podem ser percebidas comparando o índice de desemprego crescente com o incremento da produção, mas também no recurso ao trabalho terceirizado e ao banco de horas, nas doenças profissionais crônicas e nos acidentes de trabalho, que atingem física e mentalmente os trabalhadores fatigados que não conseguem se restabelecer.

Uma outra face da organização capitalista pode ser discutida a partir do fato de que a perda do emprego formal é seletiva, ou seja, implica fatores transversais à



condição de ser do trabalhador – raça, idade, sexo, cultura, língua – determinantes na situação de desemprego. Os mais vulneráveis são jovens, mulheres, idosos e minorias, segmentos sociais que têm o desemprego agravado por outras tensões sociais propiciadas pela cultura e posição que ocupam na estrutura da sociedade.

Outros componentes que contribuem para a vulnerabilidade de alguns grupos sociais vêm à tona fortemente em tempos de acentuado processo migratório. Certas práticas discriminatórias são acentuadas a partir do processo de globalização capitalista: a xenofobia, o etnicismo, o racismo. Esses componentes dos conflitos sociais, juntamente aos preconceitos de sexo e idade, agravam-se na luta pelo emprego ou subemprego, pela estabilidade e ascensão sociais. Nesse contexto crivado de disputas, surge nos grupos locais uma manifestação comum que Ianni (1999) qualifica como fundamentalismo cultural, como ideologia de exclusão coletiva do não-cidadão.

As desigualdades sociais podem ser consideradas a matéria-prima dos estudos sociológicos na atualidade e sua explicação está no fato de não resultarem, necessariamente, das diferenças individuais, mas das oportunidades desiguais na sociedade capitalista. As desigualdades se originam em diferenciadas formas de apropriação da natureza e do que é produzido, sendo resultante da assimetria das relações sociais e atingem segmentos inteiros da sociedade – os excluídos e as minorias.

Numa perspectiva crítica que contemple diferentes linhas interpretativas, a análise sociológica da categoria trabalho, na contemporaneidade, deve problematizar o lugar da mulher, do negro e do índio, das denominadas minorias. É importante que o aluno do Ensino Médio conheça as formas pelas quais essas minorias e parte considerável dos trabalhadores vivenciam a discriminação, a exploração, a opressão, o assédio moral. Pela apropriação e reconstrução do conhecimento sistematizado, cabe à educação escolar garantir ao aluno a compreensão crítica das mudanças nas relações de trabalho, problematizando a precarização do emprego que amplia o quadro de exclusão e de instabilidade sociais.

### 3.4 PODER, POLÍTICA E IDEOLOGIA

Poder é um dos temas ao qual a Sociologia tem dedicado maior atenção, não apenas interessada em analisar no que consiste, mas sobretudo como e se o poder é legitimado. O poder é concebido como a capacidade, a habilidade, o potencial de realizar, obter algo; implica a tendência a condicionar, guiar, oprimir a vontade de outro. Ele é um exercício e o poder exercitado é a política. Poder é ação social.

Existem múltiplas formas de poder na realidade social e diversas são as leituras teórico-metodológicas da Sociologia, dada a amplitude do conceito. Embora o

poder se apresente sob variadas denominações – influência, dominação, coerção – mostra-se relevante distinguir um poder legítimo de um poder não-legítimo. Poder legítimo é aquele que exercita o seu domínio sobre outros com o reconhecimento daqueles que o obedecem e a ele se submetem. Autoridade e poder são, pois, fenômenos sociais suscetíveis de integrar-se.

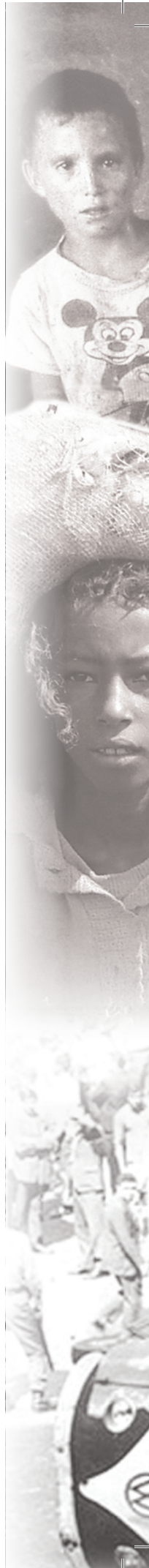
Nesse aspecto, a teoria de Weber (1977) classifica o fenômeno da dominação em: a) dominação legal, que provém de uma fonte reconhecida como autorizada para o comando e pode ser exemplificada pela instância do parlamento que faz as leis e de todas as esferas autorizadas a fazê-las cumprir; b) dominação carismática, derivada do reconhecimento social de uma personalidade tida em alto grau de comando e a quem se obedece voluntariamente; c) dominação tradicional, aquela que permanece de forma continuada, reconhecida como fonte de ordem social e um exemplo pode ser a monarquia. Bem diferente é a situação do poder não-legitimado, quando é a violência a razão da dominação, visto as possibilidades de sanções negativas, inclusive com ameaças à integridade física dos indivíduos.

Além da tríade weberiana sobre dominação, outros valores fundam pretensão de legitimidade, como maior bem-estar individual (pretensão de legitimação do Estado liberal), a construção de uma sociedade sem classes (pretensão de legitimação do Estado socialista), a superioridade da competência técnica e da consciência científica sobre a política (pretensão de legitimação da tecnocracia).

O poder apresenta-se de modo difuso, muitas vezes, como recursos de poder identificados com o conhecimento, a riqueza ou o capital, a força física ou armada, individual ou coletiva, o controle social a partir de valores morais ou religiosos, a organização, as normas legais. Destaca-se o poder das organizações econômicas, modernamente empresas transnacionais, que implica um sujeito coletivo, a chamada pessoa jurídica, ou a autoridade de um dirigente sobre uma coletividade, dentro ou fora da empresa. Pelo fato de a organização incorporar normas legais, essas são meios potentes e, também suaves, de impor o respeito de normas em si privadas de autoridade; conhecimento esse disponível nas teorias da administração capaz de construir organizações eficazes. A dimensão difusa do poder, no caso de um desempregado é ilustrada por Gallino (1993): o trabalhador não depende diretamente de nenhuma autoridade econômica, mas sente sobre si a opressão e o peso do poder econômico.

Uma das possibilidades de se compreender teoricamente o conceito de poder reside na probabilidade de um indivíduo ou grupo ter sua vontade acatada por outro, mesmo contra a resistência do segundo. Tal relação social é assimétrica e indica a imposição da vontade de um ator social perante outro. Por ator social se designa o indivíduo, grupos sociais e organizações, o próprio Estado ou uma minoria étnica.

É difícil estabelecer uma linha de repartição entre o poder político e o poder



econômico. O poder político tem a ver com a estrutura do sistema de distribuição dos recursos relevantes numa coletividade e o seu sujeito máximo é o Estado, no qual tal estrutura ganha a forma do ordenamento e aparato jurídico-administrativo. Mas, há outros sujeitos do poder político, como as classes sociais, os partidos políticos, os sindicatos. No âmbito do poder econômico, que tem por base a propriedade, posse e gestão dos recursos econômicos – capital, tecnologia, meios de produção, patentes e certificações etc. – o sujeito típico é a empresa.

Na medida em que existem desigualdades na distribuição dos bens sociais e do prestígio político, as tensões entre as classes sociais, bem como entre grupos e facções políticas, são uma constante a ser levada em conta. Nesse sentido, o uso do poder não se limita ao uso da força física; ele se apresenta também pela linguagem, pelos símbolos e nas práticas sociais. Por isso, o conceito de poder vincula-se ao conceito de ideologia.

Ideologia é um fenômeno social que tem gerado, ao longo do percurso da Sociologia, uma variação de interpretações de acordo com a linha teórico-metodológica de análise. Isso prova serem históricos os conceitos tal qual os fenômenos que traduzem, ou seja, epistemologicamente têm uma origem e uma trajetória que não é linear na ciência, mas feita de concomitância de significações, usos e desusos.

A elaboração de concepções sobre a realidade é complexa em qualquer ciência e mais ainda nas Ciências Sociais, pois os conceitos fazem parte da própria realidade pessoal e social dos cientistas. Neste exercício epistemológico do conceito de ideologia não se simplifica, nem se vai tão longe. Desde o surgimento do uso do termo ideologia, por Destutt de Tracy, em 1801, como consciência das ideias, esse significado mudou e assumiu, posteriormente, sentido associado a um pensamento distorcido da realidade.

A ideologia, no entanto, nasce para a ciência quando Marx (1977) afirma que o ser social determina a consciência. O desdobramento desta concepção leva Engels a aventar, em *Anti-Dühring* (1878), que a razão não é mais que uma ideologia da classe dominante. Mais recentemente, o sociólogo contemporâneo Jürgen Habermas (1975) evoca o mito da razão pelo fato do desenvolvimento da técnica e da ciência, na era moderna, ter-se convertido em ideologia da racionalidade. Aqui, a contextualização do desenvolvimento científico e tecnológico demonstra que esse tem seguido a linha do racionalismo positivista, como um instrumento de dominação de classe e, enquanto ideologia pretende-se universal para garantir a homogeneidade e a coesão sociais.

O estudo da ideologia é parte da Sociologia do conhecimento, da qual nesta área de interesse se pode trazer as contribuições como a de Lukács que, em seu livro *História e consciência de classe* (1923), busca marcos sociais do pensamento para

além da sociedade capitalista, indagando acerca das visões de mundo na vida real: que grupo, qual classe assume um sistema de pensamento coerente para explicar uma definição da vida em determinada época? Em *Ideologia e utopia* (1929), Mannheim (1982) apresenta o que denomina a ação recíproca do conhecimento sobre as situações sociais e da realidade social sobre o conhecimento. Esse relativismo derivado da amplitude que ganha o pensamento na trama da vida social, contudo, não converte todo conhecimento em uma ideologia. Como ela resulta de uma certa tensão-interação entre os grupos e seus diferentes interesses na sociedade, a ideologia não se resume a simples pensamento e, muitas vezes, uma ação inclusive passa a ser ideológica.

Marx e Engels (1984) referem-se à ideologia como uma inversão da realidade que apresenta e vincula às classes dominadas, a visão de mundo das classes dominantes. Ela não é falsa consciência nem pura ilusão da realidade, mas produz efeitos de realidade, como um colchão que amortece o choque de impactos. O poder e a ideologia, como faces de um fenômeno social, são exercidos por organizações formais, como o Estado, e também por diversas instituições da sociedade civil.

A discussão sobre o Estado ressalta, sobretudo, o caráter de classe dessa entidade política nas sociedades capitalistas. De acordo com Marx (1977), ao lado de outros aparatos como o jurídico, o religioso, o científico, o artístico, o Estado integra a superestrutura social no conjunto estrutural que compõe com a infraestrutura, os traços organizativos da produção capitalista, a partir das relações estabelecidas para produzir a subsistência.

Na concepção weberiana de Estado, seus fins ou objetivos assumem grande diversidade em momentos e lugares diferentes. Entre eles, entretanto, existe um meio comum – o monopólio legítimo da força – e, embora outros agrupamentos façam uso da força, somente o Estado faz uso legítimo desse meio coercitivo.

Quando se pensa a respeito do poder configurado pelo Estado, surgem muitas questões, entre elas: Que tipos de Estado existem? Como se organiza o poder em regimes políticos democráticos? O que caracteriza a representação do poder político? Quais são as tarefas/obrigações no âmbito do Estado e as que não são de sua competência? Cabe ao Estado a responsabilidade sobre a educação, a saúde, a segurança, a infraestrutura para a produção industrial e agrícola, o controle das atividades econômicas, ou essas são tarefas que podem estar sob a incumbência da iniciativa privada? Como separar o que é público do que é a esfera privada? Como são formuladas e qual o teor das políticas públicas?

As respostas variam conforme a organização da sociedade, como mostra Gruppi (1980). Nas sociedades socialistas, por exemplo, em que são socializados os meios de produção, o Estado atende as necessidades da população porque



a iniciativa privada não existe. Já nas sociedades capitalistas, o Estado pode se organizar e agir, por exemplo, como representante do público em geral, cobrando dos cidadãos determinados impostos e taxas, gerando a obrigação de fornecer e administrar bens públicos que atendam necessidades sociais básicas como educação, segurança e saúde.

Além das funções citadas, o Estado muitas vezes atende a determinados interesses políticos que nem sempre correspondem àqueles dos seus governados, tais como constituir relações políticas com outros Estados ou nações e ter sua fronteira comercial modificada, nos dias de hoje, em função da globalização da economia.

As relações protecionistas entre Estados e empresas de bases nacionais têm mudado à medida que algumas delas se tornam conglomerados transnacionais. Com a maior interdependência econômica entre as nações e a atuação das empresas na nova economia mundial, a antiga soberania – a autoridade suprema que um governo exerce dentro dos limites territoriais dos estados nacionais modernos – antes referência na construção das políticas internas como as políticas fiscais e monetárias, passa a ser preterida em relação à necessidade de inserção no mercado internacional.

O tradicional elenco de políticas externas – por exemplo, a regulação dos ciclos migratórios e o intercâmbio técnico e científico – torna-se determinante de questões sociais complexas e implica direitos à previdência ou universais como à saúde e à educação dos cidadãos. As escolhas governamentais de caráter político neoliberal, que priorizam os investimentos externos e a atração do capital especulativo aos mercados nacionais, esgotam, muitas vezes, os recursos que deveriam ser destinados ao atendimento de demandas sociais da população, e fazem crescer as desigualdades sociais internas e entre os países.

Um exemplo de como a ideologia atua no domínio político refere-se aos processos de intercâmbio que se ampliam entre as nações no contexto de globalização. Propaga-se a ideia de que os Estados nacionais cedem poder às chamadas unidades supranacionais – entre elas os blocos econômicos, políticos e militares como a União Europeia, o Mercosul, o Nafta, a Otan e instituições internacionais como ONU, FMI, OMS, OMC – e essa compreensão pode ser problematizada em sala de aula sob múltiplas perspectivas. Eis algumas:

- A unidade nacional dos países ricos é retomada como tema essencial da agenda política desses países. No limite, a construção de muros separando as fronteiras de países ricos e pobres ou de países em conflito, volta a ser um recurso utilizado;
- O protecionismo e o *dumping* são práticas correntes das grandes economias europeias e da norte-americana;
- A repressão e a coerção que recaem contra imigrantes em países



desenvolvidos limitam a livre circulação das pessoas, mas não dos serviços e mercadorias, propalada pelo ideário neoliberal;

- A adoção de um modelo para as políticas fiscais e monetárias sob a pressão dos organismos econômicos internacionais, tida como única alternativa ao desenvolvimento econômico, deixou países, como Argentina, México, Rússia e Brasil, vulneráveis a ofensivas especulativas em suas economias.

As análises dessas relações mostram que, de acordo com a organização econômica social e política de cada momento histórico, os grupos sociais se articulam para defender ou refutar determinadas propostas ideológicas configurando o poder estatal. Diante da diversidade de tratamento sociológico dispensado à questão do poder, recomenda-se a discussão exaustiva de cada conceito apresentado aos alunos.

### 3.5 DIREITOS, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Nas sociedades modernas, os direitos sociais devem ser pensados como construções históricas dos sujeitos desses próprios direitos. Assim, podemos falar da cidadania como uma conquista social e não apenas como a condição de quem faz parte da população de uma nação, submete-se a leis e desfruta de direitos sociais. A cidadania é pensada como um conjunto de direitos, que englobam deveres na medida da convivência coletiva, conquistados ao longo da história por diferentes atores sociais.

Com base no desenvolvimento da sociedade inglesa, Thomas Marshall (1893-1981), dividiu o conjunto de direitos em: a) direitos civis, que datam do século XVIII e compreendem as importantes liberdades pessoais – de expressão, de culto religioso, o direito à propriedade e o direito a um tratamento legal justo (entre estes, o *habeas corpus* do direito moderno); b) direitos políticos, que são conquistas do século XIX e podem ser descritos como o direito ao voto, como a possibilidade de participação no processo político; c) direitos sociais, que, como uma aquisição do século XX, compreendem a habitação, o transporte público, a seguridade social, a educação e a saúde. Já, em 1949, quando da publicação do seu livro, Marshall (1967) via na cidadania o elemento de mudança social no contexto industrial e a correlata experiência do *Welfare State* – Estado do bem estar social – nos países desenvolvidos no período pós-guerra.

A cidadania diz respeito à relação entre Estado e cidadão quanto aos direitos e obrigações, concepção facilitada pelas construções teóricas de Habermas (1984) definindo o espaço público. Nesta mediação adiciona-se a concepção de sociedade civil que, para a teoria marxista constitui uma esfera não-estatal de influência na sociedade capitalista, diferente de Gramsci (1990) que a concebe



como organizações para a autorregulação racional e da liberdade dos indivíduos. A teoria normativa preocupa-se com a proteção dos cidadãos contra os abusos de direitos e a perspectiva sociológica enfatiza a interação entre grupos voluntários na esfera não-estatal, conforme Vieira (1997).

Na análise dos direitos, deve-se considerar se eles foram inscritos nas leis ou decorrentes de pressão e mobilização social. A cidadania é a possibilidade dos indivíduos tornarem-se sujeitos atuantes, com seus direitos e deveres, o que implica a questão da inclusão/exclusão sociais. Entretanto, os direitos se tornam plenos se forem exercidos no cotidiano das ações das pessoas. Direito na lei, que não é exercido, é apenas direito formal, por isso, nestas Diretrizes, esta temática é vinculada à dos movimentos sociais, cuja existência está relacionada à criação de novos direitos ou ao respeito aos já inscritos na lei, implicando mobilização social e ação coletiva.

Ainda que a organização e a luta de grupos sociais estejam presentes nas sociedades de todos os tempos, os movimentos sociais são próprios das sociedades capitalistas e de sua preocupação teórica. Os movimentos sociais são práticas civis de confronto que desempenham o papel de criar, reformar, manter ou resgatar políticas públicas, provocando impacto no desenvolvimento das coletividades onde ocorrem. Resultados dessas práticas são os rearranjos que os detentores do poder político e econômico têm de fazer para atender as reivindicações desses movimentos.

No cenário atual das sociedades neoliberais, diante do descompromisso do Estado na mediação dos conflitos entre capital e trabalho, novas formas de organização social com maior alcance político são pensadas. As chamadas Organizações Não-Governamentais (ONGs) têm ocupado os espaços deixados pelos movimentos sociais de cunho político, embora muitas dessas organizações veiculem a ideologia de que o Estado nacional não tem mais sentido em razão da globalização.

Os movimentos sociais inserem-se na teoria de pensar a realidade latino-americana a partir dos direitos sociais, conforme Gohn (2002), mas o pensamento tem evoluído para as novas dimensões da sociedade globalizada: meio ambiente e sustentabilidade, refugiados e espaço político reconhecido, etc.

O estudo deste conteúdo estruturante possibilita aos alunos compreenderem a dinâmica das reivindicações da sociedade organizada. Com frequência, a mídia traz notícias de grupos sociais que se manifestam pela conquista e garantia de direitos e é fundamental que os alunos estejam aptos a fazer uma leitura crítica e contextualizada dos fatos noticiados.

## 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS – POR UMA PEDAGOGIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Para o desenvolvimento da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, os Conteúdos Estruturantes e os Conteúdos Básicos devem ser tratados de forma articulada. Estas Diretrizes sugerem que se organizem os conteúdos da maneira como eles estão apresentados na tabela de conteúdos básicos, ressaltando que esses se desdobram em conteúdos específicos, próprios da contextualização dos fenômenos estudados.

O objeto de estudo e ensino da disciplina de Sociologia são as relações que se estabelecem no interior dos grupos na sociedade, como se estruturam e atingem as relações entre os indivíduos e a coletividade. Ao se constituir como ciência, com o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo, a Sociologia tem por base a sociedade capitalista, contudo, não existe uma única forma de interpretar a realidade e esse diferencial deve fazer parte do trabalho do professor.

Quando o cuidado crítico é descurado, o resultado é sempre empobrecedor da ciência. Ou se tem uma Sociologia sistemática – conceituada como o estudo ordenado dos aspectos elementares e universais da vida social, segundo Florestan Fernandes (1970) – uma sociologia árida e a-histórica, cujos conceitos e teorias formais descolam-se da realidade por pretender descrever a ordem social manifesta e objetiva; ou se tem uma Sociologia pragmática eivada de uma ação militante político-partidária, ou de uma ação assistencial, ambas capazes de confundir conceitos desprovidos de aportes explicativos e raízes histórico-epistemológicas.

Considera-se relevante, no exercício pedagógico da Sociologia, manter no horizonte de análise tanto o contexto histórico do seu aparecimento e a contribuição dos clássicos tradicionais, quanto teorias sociológicas mais recentes. Os elementos básicos das teorias de Durkheim, Weber e Marx precisam ser desenvolvidos levando-se em consideração o recorte temporal no qual se erige a Sociologia. Isso requer a retomada do histórico da disciplina em cada teoria trabalhada.

O tratamento dos conteúdos pertinentes à Sociologia fundamenta-se em teorias originárias diferentes, com seu potencial explicativo atrelado a posicionamentos ideológico-políticos, no sentido de visões de mundo presentes nas interpretações. Como disciplina escolar, a Sociologia crítica deve contrastar tradições diversas de pensamento, avaliando-lhes os limites e potencialidades de explicação para os dias de hoje. Ao mesmo tempo, o ensino da disciplina deve recusar qualquer espécie de síntese teórica ou reducionismo sociológico, ou seja, deve tratar pedagogicamente a contextualização histórica e política das teorias, seguindo o rigor metodológico que a ciência requer.



A abordagem dada aos conteúdos bem como a avaliação do processo de ensino-aprendizagem estarão relacionadas à Sociologia crítica, caracterizada por posições teóricas e práticas que permitam compreender as problemáticas sociais concretas e contextualizadas em suas contradições e conflitos, possibilitando uma ação transformadora do real.

Nestas Diretrizes, entende-se conhecimento sociológico crítico como autoconsciência científica da sociedade, tal como proposto na história da Sociologia no Brasil por Florestan Fernandes (1976a), ou seja, da Sociologia assumir o caráter de uma consciência técnica e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais. Sob essa ótica, as questões sociológicas situam-se num dado contexto histórico e, ao mesmo tempo, situam o contexto dos acontecimentos propiciados pelas relações sociais. A análise crítica deve contemplar as interpretações sistematizadas acerca de determinada realidade sob a diversidade de suas perspectivas.

Trata-se de propiciar ao aluno do Ensino Médio os conhecimentos sociológicos, de maneira que alcance um nível de compreensão mais elaborado em relação às determinações históricas nas quais se situa e, também, fornecendo-lhe elementos para pensar possíveis mudanças sociais. Pelo tratamento crítico dos conteúdos da Sociologia clássica e da contemporânea, professores e alunos são pesquisadores, no sentido de que estarão buscando fontes seguras para esclarecer questões acerca de desigualdades sociais, políticas e culturais, podendo alterar qualitativamente sua prática social.

No acompanhar o roteiro de questões pertinentes, o professor pode inspirar-se para um trabalho pedagógico que ganhe especificidade no trato da Sociologia como disciplina científica que se traduz em disciplina curricular no Ensino Médio.

**Uma das críticas que se faz ao ensino da Sociologia é de oscilar entre ser muito teórico e desinteressante ou de facilmente cair na banalização de questões sociais. Qual a possibilidade de torná-lo atraente e convincente?**

Em função da tradição bacharelesca da disciplina e das escassas pesquisas a respeito do ensino da Sociologia, muitas vezes nas salas de aula de Ensino Médio tem-se a reprodução direta de práticas acadêmicas. Tal prática acarreta distanciamento entre as necessidades do aluno e o desejo dos professores de efetuar um trabalho pedagógico significativo. Por outro lado, uma identidade da disciplina sociológica fica dificultada quando os temas programados são improvisados ou tratados sem rigor metodológico. O ensino deve contemplar a dinâmica dos fenômenos sociais, explicando-a para além do senso comum, de modo que favoreça uma leitura da sociedade à luz da ciência, permitindo que a dimensão analítica do conhecimento sociológico estabeleça um diálogo contínuo

com as transformações socioeconômicas, culturais e políticas contemporâneas.

A ilustração dos fenômenos tratados com material e exemplos próximos à realidade do aluno favorece a percepção da realidade e estimula conhecer outras experiências.

### **Como se pode provar a cientificidade da Sociologia e passar isso para os alunos?**

Tendo em vista a falta de tradição curricular da Sociologia no Ensino Médio, para legitimação e justificativa da disciplina, sugere-se que a disciplina seja iniciada com uma contextualização da construção da Sociologia, enfocando a modernidade como recorte histórico necessário para essa compreensão. Faz-se necessário retomar a todo o momento a relação entre o contexto histórico dos autores clássicos, a construção de suas teorias e o conteúdo específico trabalhado para mostrar que o conhecimento sociológico não é estático e possibilitar a compreensão de fenômenos que fazem parte da prática social do educando. Esse exercício pode ser também utilizado para debater acerca dos limites e possibilidades das teorias sociológicas clássicas frente a temas atuais. A preocupação com o estabelecimento de diretrizes para a Sociologia como uma disciplina curricular no Ensino Médio segue a orientação de uma metodologia própria da disciplina científica e suplanta qualquer ideia de poder se reduzir a metodologia científica a um feixe de métodos e técnicas de investigação da realidade social.

### **De que modo o professor pode ser um provocador de indagações sociológicas?**

Em vez de receber respostas prontas, a Sociologia pode e deve ensinar o aluno a fazer perguntas e a buscar respostas no seu entorno, na realidade social que se apresenta no bairro, na própria escola, na família, nos programas de televisão, nos noticiários, nos livros de História etc.. O professor pode despertar no aluno o sentimento de estar integrado à realidade que lhe cerca, desenvolvendo certa sensibilidade para com os problemas brasileiros de forma analítica e cogitando possíveis soluções para problemas diagnosticados. O aluno do Ensino Médio deve ser considerado em sua especificidade etária e em sua diversidade cultural; isto é, além de importantes aspectos como a linguagem, interesses pessoais e profissionais e necessidades materiais. Deve-se ter em vista as peculiaridades da região em que a escola está inserida e a origem social do aluno para que os conteúdos trabalhados e a metodologia escolhida respondam às demandas e possíveis inquietações e questionamentos desse grupo social. Por exemplo, uma escola situada nas proximidades de regiões de conflito agrário, não pode deixar de incluir em seu conteúdo programático de Sociologia o estudo de movimentos



sociais do campo; assim como uma escola da região central de uma grande cidade não pode ignorar a questão da violência e da cultura urbana, considerando a grande diversidade social presente nessas coletividades.

### **Como a escola pode criar situações em que o ensino da Sociologia tenha também uma dimensão prática?**

As técnicas do inquérito social e da entrevista são exemplos de pesquisa social que podem ser praticados pelos estudantes no próprio âmbito da escola e da família, pelo fato de suscitarem contato com a realidade de forma direcionada. Possibilitam o levantamento de questões pertinentes em nível do conhecimento comum e do conhecimento científico, inclusive fazendo uso de dados estatísticos, além de permitirem o confronto das perspectivas teóricas em aproximações com a realidade local e localizada. O ensino da Sociologia pressupõe metodologias que coloquem o aluno como sujeito de seu aprendizado, provocado a relacionar a teoria com o vivido, a rever conhecimentos prévios e a reconstruir saberes. Espera-se que seja constante o exercício do “estranhamento”, que leve os educandos a “desnaturalizar” (pré)conceitos sobre os fenômenos sociais, compreendendo-os como construções históricas, passíveis de sofrerem transformações.

### **No nível médio de ensino, quais são as principais capacidades que o currículo de Sociologia pode desenvolver nos alunos?**

Ao aprender a questionar sobre a sociedade, o estudante amplia a visão que tem de seu papel na comunidade, adquire significados concretos para sua vida e desenvolve o pensamento crítico no cotidiano. No contato do aluno com a sua realidade, confrontando-a com outras, a Sociologia desenvolve a capacidade de raciocínio e ensina a avaliar a realidade de diferentes perspectivas. Ao ampliar a capacidade de interpretação dos fenômenos sociais, professor e alunos poderão superar o senso comum e nele reconhecer o ponto de chegada do conhecimento, como proposto por Sousa Santos (1998). Ao estudar Sociologia pelo caminho da reflexão crítica, contrastante dos fenômenos e de suas interpretações, desenvolve-se uma percepção social apoiada em posicionamento cognitivo e maior sensibilidade em face da realidade social desigual.

### **Qual é a importância da Sociologia e do seu ensino?**

Na perspectiva de que todo conhecimento é histórico e guarda um potencial de mudança da realidade, quando se investe tempo e recursos na formação humanística e crítica de um jovem, ele será um agente mais consciente do seu papel social, não apenas com vistas à remuneração e *status* que possa auferir. Com certeza, conquistará a condição de cidadão muito antes de se tornar adulto.

E para a cidadania é importante que ele se sinta um entre iguais e não apenas um entre outros com os quais não se identifica. Como se expressa Sarandy (2001):

“Quando o aluno compreende que os cheiros, os gestos, as gírias, as tensões e conflitos, as lágrimas e alegrias, enfim, o drama concreto dos seus pares, é em grande medida resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a Sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica”.

### **De que recursos didático-pedagógicos podem se valer as aulas de Sociologia?**

As aulas de Sociologia podem ser atraentes e despertar nos alunos processos de identificação de problemas sociais que estão de forma jornalística presentes nos meios de comunicação. Como encaminhamentos metodológicos básicos para o ensino são propostos:

- Aulas expositivas dialogadas; aulas em visitas guiadas a instituições e museus, quando possível;
- Exercícios escritos e oralmente apresentados e discutidos;
- Leituras de textos: clássico-teóricos, teórico-contemporâneos, temáticos, didáticos, literários, jornalísticos;
- Debates e seminários de temas relevantes fundamentados em leituras e pesquisa: pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica;
- Análises críticas: de filmes, documentários, músicas, propagandas de TV; análise crítica de imagens (fotografias, charges, tiras, publicidade), entre outros.

Destacam-se aqui alguns encaminhamentos metodológicos para o ensino de Sociologia, os quais devem ser trabalhados com rigor metodológico para a construção do pensamento científico e o desenvolvimento do espírito crítico: pesquisa de campo; análise crítica de filmes e vídeos; leitura crítica de textos sociológicos.

### **Pesquisa de campo e a iniciação no campo da pesquisa**

A pesquisa de campo pode ser iniciada antes ou depois de se apresentar o conteúdo a ser desenvolvido. Quando a pesquisa preceder a apresentação do conteúdo, os resultados obtidos devem servir como base para problematizações a serem desenvolvidas. Se a pesquisa suceder o desenvolvimento dos conteúdos, os resultados deverão comprovar ou refutar o que foi discutido à luz das teorias sociológicas.

Cabe ao professor a proposição e organização da pesquisa, porém, ele poderá contar com a contribuição dos alunos para definição do tema e do enfoque ou recorte a ser privilegiado. O professor deve estabelecer os contatos sociais prévios



e conhecer o lugar onde a pesquisa será realizada, bem como assegurar-se da viabilidade de seu desenvolvimento.

Deverá ser elaborado, pelos educandos, um pré-projeto de pesquisa a partir de referências bibliográficas indicadas pelo professor. A confecção de um roteiro de observação e/ou de entrevista deverá se basear na bibliografia de referência, bem como no que se deseja, efetivamente, pesquisar. Tal roteiro deverá ser previamente analisado pelo docente a fim de verificar as condições para sua aplicabilidade e uma coleta segura dos dados pretendidos.

A ida a campo para levantamento dos dados deverá ser pré-agendada. Faz-se necessária a organização dos dados levantados, o que pode ser feito por meio da confecção de tabelas ou gráficos, apresentados para o restante da turma. O trabalho com os resultados obtidos não deve se encerrar nos aspectos estatísticos apenas, mas deve ser objeto de análise, relacionado com os conteúdos desenvolvidos ou a desenvolver.

Na impossibilidade de efetuar a pesquisa de campo por diversos motivos – proibição por parte dos pais e/ou responsáveis; distância da casa do educando até o local da pesquisa; custo de deslocamento impraticável, dentre outros – é possível lançar mão de outros recursos, como visitas a museus, parques ecológicos e até mesmo uma caminhada pelos arredores da escola, desde que o aluno seja levado a articular aquilo que for apreendido neste exercício aos conteúdos desenvolvidos em aula.

## Filmes e vídeos sob um olhar crítico

Um filme deve ser entendido também como texto e, como tal, é passível de leitura pelos alunos. Os filmes são dotados de linguagem própria e compreendê-los não significa apenas apreciar imagens e sons. É preciso que o professor proponha uma interpretação analítica e contextual e, assim sendo, alguns passos devem ser seguidos:

- a escolha do filme não deve estar relacionada somente ao conteúdo, mas também à faixa etária e o repertório cultural dos alunos;
- aspectos da ficha técnica do filme devem estar incluídos na atividade como o ano, o local de produção, a direção, premiações, assunto da obra, onde e quando se passa;
- a elaboração de um roteiro que contemple aspectos fundamentais para o conteúdo em estudo possibilitará uma melhor compreensão do trabalho, chamando a atenção dos alunos para questões sociológicas que possam estar correlacionadas;
- a discussão das temáticas contempladas deve estar articulada às teorias



sociológicas e à realidade histórica referida;

- a sistematização das análises a partir do filme e/ou vídeo, pode ser feita por meio da produção de um texto ou de outro meio de expressão – visual, musical, literário – para completar a atividade.

## Leitura e análise de textos sociológicos

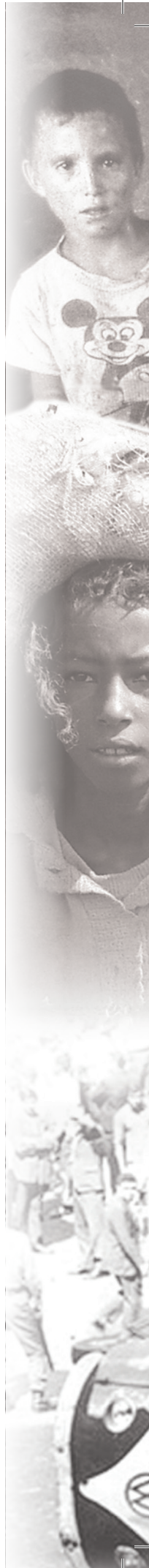
É muito importante propor a leitura e análise de textos sociológicos que não se limitem aos livros didáticos. Os excertos dos textos sociológicos que forem utilizados deverão ser contextualizados a fim de que o aluno possa compreendê-los no conjunto da obra do autor, percebendo a historicidade de sua construção e a intencionalidade das ideias desenvolvidas pelo autor. Essas ações precisam ser empreendidas a fim de que o texto não seja tomado como verdade absoluta, nem como resposta a todas as problemáticas acerca do conteúdo trabalhado.

Levar o estudante a compreender que escritos abordam aspectos de um problema de determinada realidade, evidenciando quais são os aspectos tratados e quais são os outros possíveis. Recomenda-se articular os excertos dos textos sociológicos acadêmicos a textos de livros didáticos, procurando garantir a cientificidade do conteúdo trabalhado, adequando-o ao universo cultural do aluno.

A utilização de textos teórico-sociológicos pode subsidiar o desenvolvimento teórico dos conteúdos. O exercício de análise desses textos acadêmicos propicia uma aproximação do educando com a linguagem própria das Ciências Sociais. Destaca-se que textos literários contextualizados e articulados com o conhecimento sociológico enriquecerão as discussões da disciplina.

A fim de subsidiar teoricamente a ação docente, as escolas públicas do Paraná contam com um acervo bibliográfico formado pela Biblioteca do Professor, pela Biblioteca do Ensino Médio e pela Biblioteca de Temas Paranaenses. Nelas, estão disponíveis fontes de pesquisa para o professor, seja para seu próprio estudo e aperfeiçoamento, seja como material para dar suporte ao trabalho com os alunos.

O Livro Didático Público de Sociologia é outro importante suporte teórico e metodológico desta disciplina e constitui um ponto de partida para professores e alunos. Assim como qualquer material pedagógico, o livro didático não esgota ou supre todas as necessidades que o ensino da Sociologia requer no Ensino Médio. O Livro Didático Público, no Paraná, foi elaborado por professores da rede pública e é um material aberto a críticas e contribuições de todos que assumem a tarefa de fazer da Sociologia uma área de estudo e, ao mesmo tempo, acessível à população que dela mais necessita.



## 5 AVALIAÇÃO

A avaliação no ensino de Sociologia, proposta nestas Diretrizes, pauta-se numa concepção formativa e continuada, onde os objetivos da disciplina estejam afinados com os critérios de avaliação propostos pelo professor em sala de aula. Concebendo a avaliação como mecanismo de transformação social e articulando-a aos objetivos da disciplina, pretende-se a efetivação de uma prática avaliativa que vise “desnaturalizar” conceitos tomados historicamente como irrefutáveis e propicie o melhoramento do senso crítico e a conquista de uma maior participação na sociedade.

Pelo diálogo suscitado em sala de aula, com base em leitura teórica e ilustrada, a avaliação da disciplina constitui-se em um processo contínuo de crescimento da percepção da realidade à volta do aluno e faz do professor, um pesquisador.

De maneira diagnóstica, a avaliação formativa deve acontecer identificando aprendizagens que foram satisfatoriamente efetuadas e também as que apresentaram dificuldades, para que o trabalho docente possa ser reorientado. Nesses termos, a avaliação formativa deve servir como instrumento docente para a reformulação da prática através das informações colhidas. A avaliação também se pretende continuada, processual, por estar presente em todos os momentos da prática pedagógica e possibilitar a constante intervenção para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O caráter diagnóstico da avaliação, ou seja, a avaliação percebida como instrumento dialético da identificação de novos rumos, não significa menos rigor na prática de avaliar. Transposto para o ensino da Sociologia, esse rigor almejado na avaliação formativa, conforme Luckesi (2005) significa considerar como critérios básicos: a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) a mudança na forma de olhar e compreender os problemas sociais.

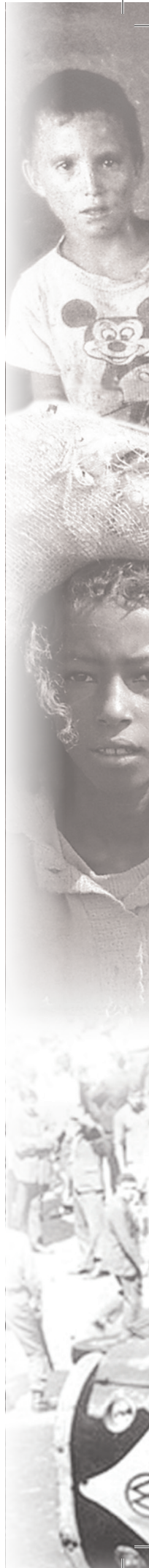
Os instrumentos de avaliação em Sociologia, atentando para a construção da autonomia do educando, acompanham as próprias práticas de ensino e aprendizagem da disciplina e podem ser registros de reflexões críticas em debates, que acompanham os textos ou filmes; participação nas pesquisas de campo; produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, dentre outras possibilidades. Várias podem ser as formas, desde que se tenha como perspectiva ao selecioná-las, a clareza dos objetivos que se pretende atingir, no sentido da apreensão, compreensão, reflexão dos conteúdos pelo aluno e, sobretudo, expressão oral ou escrita da sua percepção de mundo. Assim,

a avaliação em Sociologia busca servir como instrumento diagnóstico da situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para uma efetiva aprendizagem.

Estudar, aprender e ensinar Sociologia exige posicionamentos teórico-metodológicos claros e concisos e também um posicionar-se frente à realidade apresentada pelo conhecimento produzido. Não é esta uma questão de aplicação direta, pragmática ou de ordenamento social, mas um “fazer avançar” ideias em relação aos fenômenos sócio-históricos. São as explicações, as interpretações sobre o real que fornecem os instrumentos para o mundo ser transformado, recriado em novas bases.

A forma de agir metodologicamente no ensino da Sociologia em nível médio aproxima estudantes e professores nas indagações e esses da realidade social devolvendo o conhecimento científico. Cabe ao ensino das diversas disciplinas curriculares no Ensino Médio e, também da Sociologia, despertar a consciência da força dessas mudanças.

Demonstrar nexos de responsabilidade entre a ciência e a política pode devolver aos professores e alunos, a dimensão social desse conhecimento nos currículos de Sociologia. A pesquisa integrante da Sociologia, não sendo neutra nem pura, imparcial ou comprometida, tem um papel social de importância no Ensino Médio das escolas brasileiras: dar respostas simples a perguntas simples. O que se apresenta de forma complicada pode não conter bem qualquer formulação. As contribuições sobre a disciplina requerem visões e interpretações de maior compreensão e menor margem de equívocos ou reducionismos. A iniciação metodológica da Sociologia na escola deve passar pela simplicidade, ainda que se lide com a complexidade.



## 6 REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. A indústria cultural. *Televisão, consciência e indústria cultural*. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 5.ed. São Paulo: T.A.Queiroz, 1987.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- BAUMAN, Z. **Por uma sociologia crítica: um ensaio sobre o senso comum e emancipação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BOTTOMORE, T.(Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- BOUDON, R. **O lugar da desordem**. Lisboa: Gradiva, 1990.
- BOURDIEU, P. **O Camponês e seu corpo**. In: *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, 26 p. 83-92. jun.2006.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Science de la science et reflexivité: cours du College de France 2000-2001**. Paris: Éditions Raisons d'agir, 2001.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. São Paulo: Francisco Alves, 1975.
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; CHAMBOREDON, J. C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede; a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 3.ed. v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- COHN, G. (Org.). **Sociologia: para ler os clássicos**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**. In: Os Pensadores. v. XXXIII, São Paulo: Editor Victor Civita, 1973.

COSTA PINTO, L. **Sociologia e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DOMINGUES, J. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DUARTE, L. **Pouca vergonha, muita vergonha: sexo e moralidade entre classes trabalhadoras urbanas**. In: LOPES, J. (Org.). *Cultura e identidade operárias*. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ética e poder na sociedade da informação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

\_\_\_\_\_. **De la división del trabajo social**. Buenos Aires: Schapire Editor, 1973a.

\_\_\_\_\_. **O suicídio: estudo sociológico**. Lisboa: Editorial Presença, 1973b.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

DUVIGNAUD, J. **La Sociología**. Barcelona: Anagrama, 1974.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

ENGELS, F. **Dialéctica da natureza**. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

ELSTER, J. **Peças e engrenagens das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Dumará, 1994.

FERNANDES, F. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.



\_\_\_\_\_. **Elementos de uma sociologia teórica.** São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica.** 2.ed. São Paulo: Nacional, 1972.

\_\_\_\_\_. **A sociologia no Brasil:** contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1976a.

\_\_\_\_\_. **A sociologia numa era de revolução social.** 2 ed. São Paulo: Zahar Editores, 1976b.

FORACCHI, M. (org). **Karl Mannheim: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1982.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade.** 3 volumes. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GALLINO, L. **Dizionario di Sociologia.** Torino: TEA, 1993.

GIDDENS, A. **Política, sociologia e teoria social:** encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e moderna teoria social:** uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

GIDDENS, A; TURNER, J.(Orgs.). **Teoria social hoje.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Poder, política e partido.** Coletânea organizada por SADER, E. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel:** as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

GUELFY, W. **A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro:** 1925-1942. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como "ideologia".** In: Os Pensadores. v.XLVIII. São Paulo: Editor Victor Civita, 1975.

\_\_\_\_\_. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Mudança estrutural na esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1993.

HEILBORN, M. L; SORJ, B. **Estudos de gênero no Brasil.** In: MICELI, S.(Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995).** v. II. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999.

IANNI, O. **Sociologia e sociedade no Brasil.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975.

\_\_\_\_\_. **A era do globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **A sociologia numa época de globalismo.** In: FERREIRA, L.(Org.). **A sociologia no horizonte do século XXI.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTELLI, S. **A religião na sociedade pós-moderna: entre a secularização e a dessecularização.** São Paulo: Paulinas, 1995.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** In: Os Pensadores. v. XXXV. São Paulo: Editor Víctor Civita, 1974.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política.** 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MERTON, R. **Sociologia: teoria e estrutura.** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.



MEUCCI, S. **Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas.** Mediações, UEL, Londrina, 2008. (no prelo)

\_\_\_\_\_. **A experiência docente de Gilberto Freyre na escola normal de Pernambuco (1929-1930).** Caderno CRH, Salvador, v.18, n.44, p. 207-214, maio/ago., 2005.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORIN, E. **Sociologia: a sociologia do microssocial ao macroplanetário.** Apartado 8: Publicações Europa-América, [1984], edição s.d.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** Apartado 8, Lisboa: Europa-América, 1994.

OLIVEIRA, M. (Org.) **As Ciências Sociais no Paraná.** Curitiba: Pretexto, 2006.

PARSONS, T. **Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas.** São Paulo: Pioneira, 1969.

PEREIRA, L; FORACCHI, M.(Orgs.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia.** 6.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

PRZEWORSKI, A. **Marxismo e escolha racional.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, n.6, v.3, p. 5-25, fev.1988.

REX, J. **Problemas fundamentais da teoria sociológica: possibilidades de aplicação de uma metodologia científica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SANTOS, M. B. dos. **A sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio.** In: CARVALHO, L. de. (Org.). Sociologia e ensino em debate. Ijuí: Ed. Univ. Ijuí, 2004.

SARANDY, F. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio.** Revista Espaço Acadêmico, Vitória, ano 1, n. 5, out. 2001. <http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm> acessado em 14 maio 2008.

SARTY, C. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres.** Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHUTZ, A. **El problema de la realidad social.** Buenos Aires: Amorrortu, 1974.



SILVA, I. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)**. São Paulo, 2006. 280 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 10. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

STAVENHAGEN, R. **Estratificação social e estrutura de classes**. In: VELHO, O; PALMEIRA, M; BERTELLI, A. (Orgs.). *Estrutura de classes e estratificação social*. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

TOUCHARD, J.(dir). **História das idéias políticas**. v. V. Lisboa: Publicações Europa-América, 1970.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VERÓN, E. **Ideologia, estrutura e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.

VIANNA, L. W; CARVALHO, M. A. de; MELO, M. *As Ciências Sociais no Brasil: a formação de um sistema nacional de ensino e pesquisa*. BIB, Rio de Janeiro, n. 40, p. 27-64, 2. sem. 1995.

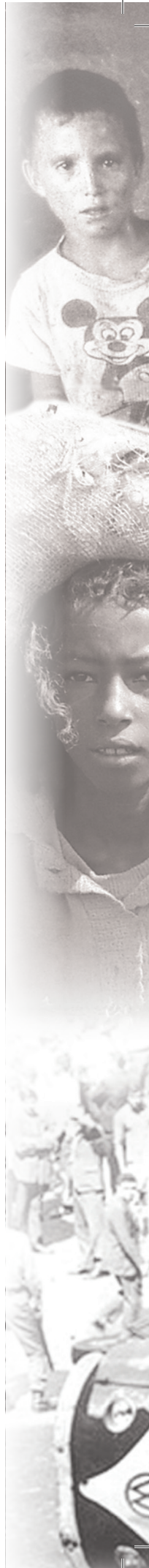
VIEIRA, L. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VILLAS BÔAS, G. *A tradição renovada; reflexões sobre os temas das Ciências Sociais no Brasil, 1945-1964*. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. (Orgs.). *As assim chamadas ciências sociais*. Rio de Janeiro: UERJ; Relume Dumará, 1991.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

\_\_\_\_\_. *Sobre a teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

\_\_\_\_\_. *Economia y sociedad*. Bogotá: Fondo de Cultura econômica, 2 volumes, 1977.



## ANEXO: CONTEÚDOS BÁSICOS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

Este é o quadro de conteúdos básicos que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (DEB Itinerante).

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

## Sociologia

### O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA E AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS

O ensino de Sociologia, no Ensino Médio, tem por objetivo compreender os processos de formação, transformação e funcionamento das sociedades contemporâneas. Trata-se de um modo de interpretar as contradições, os conflitos, as ambivalências e continuidades que configuram a vida cotidiana de cada um e da sociedade envolvente.

Esta compreensão depende do contato do aluno com teorias que se propõem a explicar processos e relações sociais constituintes de nosso tempo para que sejam desnaturalizadas práticas e saberes prévios.

Entretanto, para o aluno se apropriar de modo efetivo do conhecimento sociológico, o professor deve iniciar os estudos por meio de uma abordagem histórica e contextualizada sobre o surgimento do pensamento social, apresentando seus autores clássicos, suas principais perspectivas teóricas e sua importância para compreensão da realidade brasileira. Tal abordagem, além de apresentar os pensamentos fundantes da sociologia, responsáveis por inaugurar o entendimento da dimensão social da realidade, propicia que se estabeleçam relações entre esses clássicos e as discussões sociológicas mais recentes e contribui para a análise crítica da realidade social.

### ANEXO: CONTEÚDOS BÁSICOS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
1. O Processo de Socialização e as Instituições Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de Socialização;</li> <li>• Instituições sociais: Familiares; Escolares; Religiosas;</li> <li>• Instituições de Reinserção (prisões, manicômios, educandários, asilos, etc).</li> </ul>	Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias.	Espera-se que os estudantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiquem-se como seres eminentemente sociais;</li> </ul>

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>1. O Processo de Socialização e as Instituições Sociais</p>		<p>Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes.</p> <p>Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno.</p> <p>Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreendam a organização e a influência das instituições e grupos sociais em seu processo de socialização e as contradições deste processo;</li> <li>• Reflitam sobre suas ações individuais e percebam que as ações em sociedade são interdependentes;</li> </ul>
<p>2. Cultura e Indústria Cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades;</li> <li>• Diversidade cultural;</li> <li>• Identidade;</li> <li>• Indústria cultural;</li> <li>• Meios de comunicação de massa;</li> <li>• Sociedade de consumo;</li> </ul>	<p>Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias.</p> <p>Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes.</p>	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiquem e compreendam a diversidade cultural, étnica, religiosa, as diferenças sexuais e de gênero presentes nas sociedades</li> <li>• Compreendam como cultura e ideologia podem ser utilizadas como formas de dominação na sociedade contemporânea;</li> </ul>

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
2.Cultura e Indústria Cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indústria cultural no Brasil;</li> <li>• Questões de gênero;</li> <li>• Culturas afro brasileiras e africanas;</li> <li>• Culturas indígenas.</li> </ul>	<p>Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno. Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreendam como o conceito de indústria cultural engloba os mecanismos que transformam os meios de comunicação de massa em poderosos instrumentos de formação e padronização de opiniões, gostos e comportamentos;</li> <li>• Entendam o consumismo como um dos produtos de uma cultura de massa, que está relacionada a um determinado sistema econômico, político e social.</li> </ul>
3.Trabalho, Produção e Classes Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades;</li> <li>• Desigualdades sociais: estamentos, castas, classes sociais</li> <li>• Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições;</li> <li>• Globalização e Neoliberalismo;</li> <li>• Relações de trabalho;</li> <li>• Trabalho no Brasil.</li> </ul>	<p>Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias. Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes.</p>	<p>Espera-se que os estudantes compreendam, de forma crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A diversidade das formas de trabalho em várias sociedades ao longo da história</li> <li>• A sociedade capitalista e a permanência de formas de organização de trabalho diversas a ela.</li> <li>• As especificidades do trabalho na sociedade capitalista;</li> </ul>

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
3.Trabalho, Produção e Classes Sociais		<p>Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno. Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que as desigualdades sociais são historicamente construídas, ou seja, não são “naturais”, variam conforme a articulação e organização das estruturas de apropriação econômica e de dominação política;</li> <li>• As transformações nas relações de trabalho advindas do processo de globalização;</li> </ul>
4. Poder, Política e Ideologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação e desenvolvimento do Estado Moderno;</li> <li>• Democracia, autoritarismo, totalitarismo</li> <li>• Estado no Brasil;</li> <li>• Conceitos de Poder;</li> <li>• Conceitos de Ideologia;</li> <li>• Conceitos de dominação e legitimidade;</li> <li>• As expressões da violência nas sociedades contemporâneas.</li> </ul>	<p>Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias. Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes.</p>	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisem e compreendam, de forma crítica, o desenvolvimento do Estado Moderno e as contradições do processo de formação das instituições políticas;</li> <li>• Analisem criticamente os processos que estabelecem as relações de poder presentes nas sociedades.</li> <li>• Compreendam e avaliem o papel desempenhado pela ideologia em vários contextos sociais.</li> </ul>

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
4. Poder, Política e Ideologia		<p>Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno.</p> <p>Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreendam os diversos mecanismos de dominação existentes nas diferentes sociedades.</li> <li>• Percebam criticamente várias formas pelas quais a violência se apresenta e estabelece na sociedade brasileira.</li> </ul>
5. Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direitos: civis, políticos e sociais;</li> <li>• Direitos Humanos;</li> <li>• Conceito de cidadania;</li> <li>• Movimentos Sociais;</li> <li>• Movimentos Sociais no Brasil;</li> <li>• A questão ambiental e os movimentos ambientalistas;</li> <li>• A questão das ONG's.</li> </ul>	<p>Em Sociologia, devemos atentar especialmente para a proposição de problematizações, contextualizações, investigações e análises, encaminhamentos que podem ser realizados a partir de diferentes recursos, como a leitura de textos sociológicos, textos didáticos, textos jornalísticos e obras literárias.</p> <p>Esses encaminhamentos podem, também, ser enriquecidos se lançarmos mão de recursos audiovisuais que, assim como os textos, também são passíveis de leitura. A utilização de filmes, imagens, músicas e charges constitui importante elemento para que os alunos relacionem a teoria com sua prática social, possibilitando a construção coletiva dos novos saberes.</p> <p>A utilização e análise de documentos oficiais, tais como: Constituição Federal, Estatuto do Idoso, Estatuto da Criança e do Adolescente, Código de Defesa do Consumidor, Direito Ambiental, dentre outros, pode ser explorada nas discussões.</p> <p>Cara à Sociologia, a pesquisa de campo, quando viável, deve ser proposta de maneira que articule os dados levantados à teoria estudada, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos da realidade social do aluno.</p> <p>Para que o aluno seja colocado como sujeito de seu aprendizado, faz-se necessária a articulação constante entre as teorias sociológicas e as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática deve permitir que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si e permitir, também, que o conhecimento sociológico dialogue com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.</p>	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreendam o contexto histórico da conquista de direitos e sua relação com a cidadania;</li> <li>• Percebam como direitos, que hoje se consideram "naturais", são resultado da luta de diversos indivíduos ao longo do tempo;</li> <li>• Sejam capazes de identificar grupos em situações de vulnerabilidade em nossa sociedade, problematizando a necessidade de garantia de seus direitos básicos;</li> <li>• Compreendam as diversas possibilidades de se entender a cidadania.</li> <li>• Compreendam o contexto histórico do surgimento dos diversos movimentos sociais em suas especificidades.</li> </ul>



[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)