

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA MARIA MATTAR DIAZ

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
da intermitência à invisibilidade**

CURITIBA

2016



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 074
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Sandra Maria Mattar

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se no Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Prof. Dr. Nizan Pereira Almeida, Prof.ª Dr.ª Laura Jane Ribeiro Garbini Both, Prof.ª Dr.ª Valquiria Elita Renk e Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi, para examinar a Tese da candidata **Sandra Maria Mattar**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA INTERMITÊNCIA À INVISIBILIDADE" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 19:15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

Presidente:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti *Lindomar Wessler Boneti*

Convidado Externo:

Prof. Dr. Nizan Pereira Almeida *Nizan*

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Laura Jane Ribeiro Garbini Both *Laura Jane Ribeiro Garbini Both*

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Valquiria Elita Renk *Valquiria Elita Renk*

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi *Maria Lourdes Gisi*

Patricia Lupion Torres
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

SANDRA MARIA MATTAR DIAZ

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
da intermitência à invisibilidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

CURITIBA

2016

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Díaz, Sandra Maria Mattar

D542s Sociologia no Ensino Médio no Brasil : da intermitência à invisibilidade /
2016 Sandra Maria Mattar Díaz ; orientador, Lindomar Wessler Boneti. – 2016.
127 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2016

Bibliografia: f. 115-123

1. Sociologia (Ensino Médio). 2. Educação e estado. 3. Política social.
5. Ensino superior. I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378

SANDRA MARIA MATTAR DIAZ

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
da intermitência à invisibilidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Lindomar Wessler Boneti (Orientador)
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professora Doutora Laura Garbini Both
Centro Universitário UniBrasil

Professor Doutor Nizan Pereira de Almeida
Universidade Federal do Paraná

Professora Doutora Maria Lourdes Gisi
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professora Doutora Valquíria Elita Renk
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 19 de fevereiro de 2016

Dedico este trabalho a todos/as
educadores/as, especialmente
àqueles/as que optaram pela linda,
complexa, comprometida e crítica
área das Ciências Sociais e lutam
pela sua consolidação no currículo da
Educação Básica.

Em memória do Seu Agenor,
Dona Dóly e Tia Olga.

AGRADECIMENTOS

- ✓ Em primeiro lugar, agradeço a Deus e à Boa Mãe, à N^a Senhora Aparecida, à Santa Rita de Cássia e à Santa Terezinha do Menino Jesus, pela força e pelo estímulo provocados pela fé, e pela oportunidade em realizar este doutoramento.
- ✓ Ao Professor Dr. Lindomar Wessler Boneti, orientador e amigo, pelo incentivo, pela motivação e pela colaboração no desenvolvimento deste trabalho.
- ✓ Aos membros da banca, em particular, à Professora Dra. Maria Lourdes Gisi, quando decana da Escola de Educação e Humanidades, com a então coordenadora de Sociologia, a querida amiga Maria Cecília, convidaram-me para exercer o cargo de coordenadora do curso de Ciências Sociais da PUCPR em 2008, demonstrando confiança em meu trabalho, agradeço pela oportunidade e por todo o aprendizado que obtive durante estes anos que passei ao seu lado.
- ✓ Agradeço à Professora e amiga Dra. Valquíria Renk, companheira de magistério em vários cursos na PUCPR, por participar deste meu importante momento profissional.
- ✓ À Professora Dra. Laura Garbini Both, que, prontamente, aceitou nosso convite para participar desta banca e que muito contribuiu com suas sugestões na qualificação desta Tese.
- ✓ Ao Professor Dr. Nizan Pereira, amigo estudioso, sensível às causas políticas e que foi solícito em aceitar participar desta banca.
- ✓ Ao Professor Dr. Casimiro Balsa, por me receber na Universidade Nova de Lisboa para realizar o Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE) em que foi meu orientador neste intercâmbio. À Prof^a. Marilda Behrens e à amiga de intercâmbio Fabiane Lopes de Oliveira, pelas informações e dicas valiosas sobre o intercâmbio.
- ✓ Agradeço à PUCPR e à CAPES, pela oportunidade em realizar o PDSE em Portugal, onde tive a chance de aprofundamento da problemática de pesquisa em conjugação com as pesquisas do CesNova – Centro de Estudos em Sociologia da Universidade Nova de Lisboa, especialmente com o Prof. Dr. Casimiro Balsa.
- ✓ Aos professores do PPGE da PUCPR, pela dedicação e contribuição no meu desenvolvimento e crescimento como educadora.
- ✓ À Solange Helena Corrêa, secretária do PPGE, pela eficiência, pela paciência, e pelo respeito com os/as alunos/as do PPGE, nos trazendo tranquilidade para percorrer este processo de conhecimento.

- ✓ Ao Evandro Cavalheri e Wesley Marcos de Almeida, que, prontamente, colaboraram com a organização do Qualtric's, o instrumento de pesquisa desta Tese.
- ✓ Ao Decano Prof. Kleber Candioto, aos/às professores/as, aos/às coordenadores/as de curso, aos/às colaboradores/as da secretaria da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, aos amigos/as e colegas do PPGE, pela amizade, pelo acolhimento, pela compreensão e pelo apoio que me foi dado em momentos importantes e necessários à conclusão desta Tese.
- ✓ Às professoras e aos professores do curso de Ciências Sociais da PUCPR, Samira Kauchakje, Cauê Krüger, Cezar Bueno de Lima, Luiz Domingos e Leonardo Campoy, pelo belo trabalho que realizam na formação dos/as nossos/as estudantes, assim como, a cada estudante e egresso de Ciências Sociais da PUCPR, que tem colaborado para que o "nosso curso" esteja cada dia com mais qualidade. Cada um de vocês, pelo amor que demonstram com a nossa área científica, me inspiram a continuar lutando pela continuidade da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio.
- ✓ A todos/as os/as estudantes e egressos/as dos vários cursos da PUCPR e do curso de Ciências Sociais que contribuíram com esta pesquisa.
- ✓ Aos meus familiares, minha amiga/irmã Rita, meus irmãos Jorge, Mário e Luiz Henrique, minha sogra e amiga Rita Izabel, meus sobrinhos Diogo, Enzo e Léo, e minhas sobrinhas Kamille, Cristina, Beatriz, Priscila, Gabi e Gisi, minhas cunhadas Daniela, Simone, Patty e Yeya, e à D. Helena, que deram o suporte, a motivação, a amizade e o carinho na realização desta empreitada.
- ✓ Finalmente, quero agradecer, especialmente, ao Carlos, meu marido e cúmplice na vida, e às minhas preciosas filhas Maria Carolina e Maria Rita, pelo companheirismo, pela paciência, pela força e pelo estímulo em todos os momentos de nossa vida cotidiana e na minha vida profissional.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.
(Hannah Arendt)

Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar, Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar, Cantando como convém a mim e aos que vão comigo, Pois já não sou mais sozinho.
(Thiago de Mello)

RESUMO

A discussão sobre a inclusão da Sociologia na Educação Básica está presente há muito tempo na educação brasileira. Analisando a história e a presença desta disciplina nos currículos do Ensino Médio, percebemos que, dependendo do contexto social, econômico e político em nossa sociedade, ela aparece como obrigatória e, em outros momentos, é excluída, caracterizando, assim, uma intermitência da sua presença. Desta forma, neste trabalho, pretendemos analisar a adesão ou rejeição da Sociologia no Ensino Médio no âmbito da política pública educacional a partir da noção da constituição de campo de Bourdieu refletindo sobre a sua ausência no currículo do Ensino Médio de forma obrigatória, o que, a nosso ver, causa a invisibilidade desta disciplina no campo da Educação. Reflexão esta, a partir do conceito de invisibilidade, elaborada por Boaventura Sousa Santos e que aproximamos ao nosso tema de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de natureza dialética com abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de informações utilizamos o questionário com dois grupos sociais, o primeiro grupo referente a alunos e egressos de vários cursos de uma Instituição particular de ensino, a PUCPR, e o segundo grupo atinente a alunos e egressos do curso de Ciências Sociais desta mesma instituição superior de ensino. Neste sentido, procuramos, por meio dos questionários, conhecer como o conceito de invisibilidade é interpretado por eles em relação ao tema proposto. A partir de estudos prévios realizados, é possível partir da hipótese, o que se constitui a tese deste estudo, que a intermitência da Sociologia no currículo do Ensino Médio vai além da motivação política, ela própria se realimenta, na medida em que se apresenta invisível. Sendo assim, nossa tese é que, entendendo uma política pública educacional não apenas como uma ação de governo, mas também como a expressão de correlações de forças sociais e políticas, a intermitência do ensino da Sociologia nas políticas educacionais para o Ensino Médio vai além da expressão ideológica do grupo dominante que mantém a hegemonia do Estado, mas, sim, é motivada por uma realimentação oriunda da sua ausência como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio. Os principais autores pesquisados em relação à origem e institucionalização da Sociologia foram: Dürkheim (1978), Sêga (2004), Lins (1964). Quanto às Políticas Públicas e educacionais, utilizamos autores como Lercher Vieira (2007), Höfling (2001), Offe (1984), Boneti (2011) e Silva (2007). No que se refere à Sociologia no Ensino Médio: Moraes (2011), Sarandy (2011), Silva (2010), Meucci (2006). Em relação à invisibilidade, Sousa Santos (2007) e a noção de campo em Bourdieu (2004), entre outros.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Básica; Sociologia.

RÉSUMÉ

La discussion sur l'inclusion de la Sociologie dans l'éducation de base est présente depuis longtemps dans l'Éducation brésilienne. En analysant l'histoire et la présence de cette discipline dans les programmes de l'école secondaire, nous nous rendons compte que, en fonction du contexte social, économique et politique de notre société, elle apparaît à certains moments comme obligatoire et, à d'autres moments, est supprimée, ce que caractérise une intermittence de sa présence. Ainsi, dans ce travail, nous avons l'intention d'analyser l'acceptation ou le rejet de la Sociologie à l'école secondaire dans le cadre des politiques publiques d'éducation sur la base de la notion de constitution de champ de Bourdieu en réfléchissant sur son absence au programme des écoles secondaires sur une base obligatoire, ce qu'à notre avis cause l'invisibilité de cette discipline dans le domaine de l'Éducation. Cette réflexion a été faite à partir de la notion d'invisibilité, développé par Boaventura Sousa Santos et nous l'avons approchée de notre sujet de recherche. C'est une recherche de nature dialectique d'approche qualitative. Comme instrument de collecte des informations nous avons utilisé le questionnaire avec deux groupes sociaux, le premier groupe concerne les étudiants et les diplômés de plusieurs cursus d'un établissement d'enseignement supérieur privé, PUCPR, et le deuxième groupe concerne les étudiants et les diplômés du cursus de Sciences Sociales de ce même établissement d'enseignement supérieur. En ce sens, nous avons cherché à connaître par moyen des questionnaires, comment le concept d'invisibilité est interprété par eux en relation avec le thème proposé. À partir des précédentes recherches réalisées, il est possible de partir sur l'hypothèse que concerne la thèse de cette étude, en affirmant que l'intermittence de la Sociologie dans le programme du secondaire va au-delà de la motivation politique, elle se nourrit elle-même dans la mesure qu'elle se présente invisible. Ainsi, notre thèse démontre que, en comprenant une politique publique d'éducation pas seulement comme une action du gouvernement, mais aussi comme l'expression des corrélations des forces sociales et politiques, l'intermittence de l'enseignement de la Sociologie dans les politiques d'éducation pour l'enseignement secondaire va au-delà de l'expression idéologique du groupe dominant que maintient l'hégémonie de l'État, elle est motivée par le nourrissage provenant de son absence en tant que matière obligatoire au programme d'études secondaires. Les principaux auteurs recherchés relatifs à l'origine et institutionnalisation de la Sociologie sont: Dürkheim (1978), Sêga (2004), Lins (1964). En ce qui concerne les Politiques Publiques et d'éducation, nous avons utilisé des auteurs comme Lercher Vieira (2007), Höfling (2001), Offe (1984), Boneti (2011) et Silva (2007). En ce qui concerne la Sociologie de l'enseignement secondaire: Moraes (2011), Sarandy (2011), Silva (2010), Meucci (2006). En ce qui concerne l'invisibilité, Sousa Santos (2007) et la notion de champ en Bourdieu (2004), entre autres.

Mots-clés: L'éducation comme Politique Sociale ; L'éducation de base ; Sociologie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Cursos dos estudantes - questionário Geral (G1).....	90
Gráfico 2 - Nível de escolaridade G1	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Universo da pesquisa: Questionário Geral (G1): Perfil Dos Estudantes e Egressos Pesquisados de diversos cursos da área de Ciências Sociais e Humanas.....	89
Tabela 2 - Universo da pesquisa: questionário específicos aos estudantes e egressos das Ciências Sociais.....	90
Tabela 3 - Respondentes por Gênero G1	91
Tabela 4 - Respondentes por Gênero G2	91
Tabela 5 - Distribuição por intervalo de idade G1	92
Tabela 6 - Distribuição por intervalo de idade G2	92
Tabela 7 - Instituição particular ou pública no Ensino Médio G1.....	93
Tabela 8 - Instituição particular ou pública no Ensino Médio G2.....	93
Tabela 9 - Você considera a Sociologia uma área forte no campo da Educação?	Erro! Indicador não definido.
Tabela 10 - Você considera a Sociologia uma área forte no campo da Educação em relação à idade e o ano em que cursou o Ensino Médio.	999
Tabela 11 - Você considera ser importante ter Sociologia na Educação Básica ..	100
Tabela 12 - Você considera ser importante ter Sociologia na Educação Básica em relação à idade , G1 e G2	100
Tabela 13 - Você acredita que esta intermitência traz algum prejuízo a esta área científica G1 e G2	101
Tabela 14 - Você acredita que o curso de Ciências Sociais e a disciplina de Sociologia são invisíveis para a.	102
Tabela 15 – Você considera que ser professor de Sociologia é uma carreira segura?	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFIRSE	<i>Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education.</i>
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CESNOVA	Centro de Estudos em Sociologia da UNL
CONLAB	Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SALTE	Saúde, Alimentação, Transportes e Energia
SNE	Sistema Nacional de Educação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UNL	Universidade Nova de Lisboa
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
UDN	União Democrática Nacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	METODOLOGIA	19
1.1.1	Nível Técnico	20
1.1.1.1	Instrumento e universo da pesquisa.....	21
1.1.2	Nível Metodológico	22
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A INTERMITÊNCIA, A INVISIBILIDADE E CAMPO NA SOCIOLOGIA	28
3	A ORIGEM E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA	34
3.1	A ORIGEM E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NA EUROPA	34
3.1.1	A Primeira Escola Sociológica Francesa: o Positivismo e seus diferentes enfoques	36
3.1.2	O Positivismo e a Internacionalização da Sociologia	40
3.2	O PENSAMENTO POSITIVISTA NA ORIGEM DA SOCIOLOGIA NO BRASIL	43
4	ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	47
4.1	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ESTADO.....	47
4.2	POLÍTICAS PÚBLICAS: TIPOLOGIA E DECORRÊNCIAS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	51
4.2.1	Políticas Públicas	51
4.2.2	Políticas Públicas e Estado Regulador	52
4.3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: INTRODUÇÃO HISTÓRICA.....	53
4.3.1	A Educação no Império	54
4.3.2	Educação na Primeira República (1889-1930)	56
4.3.2.1	Benjamin Constant (1889- 1891)	56
4.3.2.2	A Reforma Benjamin Constant.....	57
4.3.3	Estado Novo (1930- 1964)	59
4.3.3.1	Contexto Educacional	60

4.3.3.1.1	<i>Alguns avanços relativos à Constituição de 1946:</i>	62
4.3.3.2	A Institucionalização da Sociologia: O início	63
4.3.3.2.1	<i>Os primeiros cursos de graduação</i>	65
4.3.4	Regime Militar (1964- 1985)	67
4.3.4.1	Contexto Histórico:	67
4.3.4.2	Educação no Regime Militar:	67
4.3.4.3	Regime Militar e o Ensino de Sociologia	71
4.3.5	Nova República: o retorno da democracia	72
4.3.5.1	Contexto político e educacional	72
4.3.5.2	O Retorno da Sociologia no currículo do Ensino Médio	77
4.4	A COMPLEXIDADE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: NOVOS VALORES E REFERÊNCIAS.....	81
5	A VISIBILIDADE E A INVISIBILIDADE DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	86
5.1	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	88
5.1.1	Perfil dos Estudantes e Egressos Participantes da Pesquisa	89
5.1.2	Sociologia na Educação Básica	94
5.1.3	Invisibilidade e ausência da Sociologia no Campo da Educação	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIASERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO QUALTRICS PARA O GRUPO 1 (G1- GERAL)	124
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO QUALTRICS PARA O GRUPO 2 (G2- ESPECÍFICO)	126

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da Sociologia na Educação Básica é discutida na educação brasileira, desde a sua admissão na década de 1920, nas escolas normais. Analisando a história e a inserção da Sociologia no Brasil nos currículos do Ensino Médio, observamos que, após a Proclamação da República, uma das primeiras medidas visando à educação é a Reforma Benjamin Constant, ocorre no governo provisório de Manoel Deodoro da Fonseca de 1889 a 1891, quando a disciplina de Sociologia é incluída como obrigatória nos cursos preparatórios. Ela é incluída, porém sem ter sido implementada, em função da morte de Benjamin Constant em janeiro de 1891, e, assim, a disciplina acaba sendo colocada de lado. Com a Reforma Rocha Vaz, essa questão volta à cena e a Sociologia é inserida como disciplina obrigatória nas escolas secundárias. A Reforma chama-se, na verdade, João Luiz Alves, mas é conhecida por Lei Rocha Vaz, que, pelo Decreto Nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, “Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências”. (BRASIL, 1925)

O ingresso da Sociologia na sociedade brasileira, portanto, acontece somente na década de 1920 nas Escolas Normais, em Pernambuco, com Gilberto Freyre, e, conforme Meucci (2006, p. 19), “foram portas de entrada para a síntese de teorias e conceitos Sociológicos e para a pesquisa social propriamente dita”. Porém, antes da sua institucionalização no Brasil, o pensamento social já vinha sendo discutido como afirma Azevedo (1994): em documentos escritos por viajantes, cronistas, clérigos e religiosos, políticos, e escritores, contudo sem o rigor científico, mas que muito contribuíram para esta área de conhecimento.

A partir da década de 30, chamada Era Vargas, ocorrem muitas mudanças na sociedade brasileira. Conforme Vieira (2008, p. 81), “trata-se de um período marcante da vida nacional, assinalado por importantes transformações sociais e econômicas, que constroem as bases para a modernização do Estado Brasileiro”. É desse período a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN - 1931); do Ministério da Educação; do Ministério do Trabalho Indústria e Comércio (1931); a Consolidação da Leis do Trabalho (CLT – 1934).

Neste momento de grandes mudanças e com a perspectiva de modernização da sociedade brasileira, na educação, com a Reforma Francisco Campos em 1931, o ensino de Sociologia no secundário é ampliado além das escolas normais, favorecendo um ensino mais humanista a este nível de educação. As mudanças também ocorrem no ensino superior, com o “desenvolvimento institucional do ensino superior e da comunidade científica no Brasil. Em 1934, é fundada a Universidade de São Paulo e, a partir desta época, a influência da produção científica europeia se torna mais intensa nos novos pesquisadores”. (VIANA, 2011, p. 4)

Neste período, surgem os primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política em 1933, na Universidade de São Paulo em 1934 e na Universidade do Distrito Federal em 1935.

Conforme Viana (2011), a criação da Escola Livre de Sociologia e Política foi o primeiro passo para sua institucionalização.

O desenvolvimento de instituições educacionais e empresariais cria novas demandas sociais e incentivam o ensino de Sociologia, não somente para abordar tais mudanças e fornecer sua explicação mas também fazendo parte deste mesmo processo. Este processo de institucionalização da Sociologia afeta a produção sociológica, pois provoca, Segundo Florestan Fernandes, a organização sob novas bases da produção sociológica e cria um mercado consumidor orgânico. (p. 4)

Um fato que ocorreu na sociedade brasileira com a institucionalização da Sociologia neste período, década de 1930, foi a diferenciação de nomenclatura utilizada para o ensino superior e para o Ensino Médio, segundo Moraes (2011), os três cursos que surgiram neste período, não levam exclusivamente o nome de Sociologia, compondo a organicidade das Ciências Sociais no Brasil num primeiro momento com a Ciência Política e, em seguida, com a Antropologia. “Por ter surgido depois da existência de Sociologia como disciplina do secundário, permanecerá por décadas essa distinção entre os cursos superiores – **Ciências Sociais** e a disciplina de nível médio – **Sociologia**.” (p. 363 Grifo do autor)

Em 1942, com a Reforma Capanema, chega ao fim a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária que durou de 1925 a 1942 (Moraes, 2011). A Sociologia ficará fora dos currículos como disciplina obrigatória na escola secundária, porém ainda aparece como optativa no ensino normal e em alguns cursos.

Em relação ao período de 1942 a 1974, Otávio Ianni (1975) sugere que é possível a identificação de dois momentos importantes em relação ao contexto cultural, político e econômico na sociedade brasileira; o primeiro que vai de 1945 a 1964 quando a queda do Estado Novo possibilita o início de um “período importante na vida cultural e universitária do país”; e o segundo, que se inicia com o Golpe Militar em 1964 a 1974, quando os debates se esvaziam e se fecham. “O conjunto do clima cultural brasileiro, quanto ao ensino, à pesquisa e ao debate intelectual em geral, se mostra diferente, reduzido, intimidado” (IANNI, 1975, p. 20).

Com o fim do Estado Novo e a redemocratização do país, abriu-se novamente espaço para discutir-se a reinserção da Sociologia nos currículos das escolas de nível médio. Durante a década de 1950, o debate acerca do ensino de Sociologia no ensino secundário ganhou força, com a realização da comunicação de Florestan Fernandes. [...], em 1954 no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em defesa do ensino da disciplina, não somente como um estímulo profissional para os cientistas sociais, mas também como uma forma de difundir os conhecimentos sociológicos e atingir as funções que a ciência deve desempenhar na educação dos jovens. Porém, apesar da defesa de Florestan Fernandes e outros intelectuais pela obrigatoriedade da Sociologia, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) manteve a disciplina apenas como facultativa nos currículos. (FEIJÓ, s/d, p. 02)

Com a aprovação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, a disciplina de Sociologia não retorna para o colegial¹ “como ainda não se fez alteração substancial em relação ao estabelecido na Reforma Capanema. Desse jeito, a Sociologia tornou-se uma disciplina opcional entre mais de uma centena, mantendo-se excluída de fato do currículo”. (MORAES, 2011)

Em seu artigo intitulado *Trajectoria da Sociologia no Brasil*, Tânia Silva comenta que em meados de 1940 até 1968 quando o Governo Militar decreta o AI 5 “e a produção sociológica brasileira sofre um abalo decorrente da perseguição política e do banimento de parte substancial dos intelectuais e cientistas que faziam Ciência Social no país”. (2007, p. 436).

Conforme Moraes (2011), em 1964, ocorre o Golpe Militar e a Sociologia é retirada dos currículos da escola secundária, acrescentando que ia junto com a Filosofia, quando são substituídas por Educação Moral e Cívica, e Organização Social e Política Brasileira (apud CARVALHO, 2004).

¹ Colegial - conforme o Decreto 50133/68 o ensino de grau médio, divide-se em dois ciclos: ginásial de 4 anos e colegial de 3 anos. (BRASIL, 1968)

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 20/12/1996 afirma, em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, que, ao final do Ensino Médio, se espera que o “educando demonstre o domínio do conhecimento de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Em 1999, é aprovado na Câmara Federal o Projeto de Lei do Deputado Padre Roque, que obriga a inclusão da Sociologia e da Filosofia em todas as escolas do país. Em 2001, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso veta a lei, que obrigaria as escolas a incluírem as disciplinas Sociologia e Filosofia como obrigatórias, segundo o projeto proposto pelo Deputado Federal Padre Roque. (MORAES, 2011)

Somente em 2006, o Parecer nº 38, do Conselho Nacional de Educação (CNE), resolve a obrigatoriedade e a inclusão de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, e, em junho de 2008, entra em vigor a Lei nº 11.684/2008, medida que tornou obrigatória as duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio. (MORAES, 2011)

Este estudo, portanto, refere-se ao tema ensino de Sociologia na Educação Básica, refletindo sobre a sua ausência no currículo do Ensino Médio de forma obrigatória, o que, a nosso ver, causa a invisibilidade desta disciplina no campo da Educação.

E, ainda, tem como objetivos específicos analisar a sua intermitência² no Ensino Médio no Brasil, assim como: trazer alguns aportes teóricos sobre o início da Sociologia na Europa e o surgimento no Brasil; compreender a adesão ou rejeição da Sociologia no Ensino Médio como obrigatória no âmbito da política pública educacional a partir da noção da constituição de campo de Bourdieu; refletir sobre o movimento decorrente da presença ou não da Sociologia na matriz curricular do Ensino Médio, de forma obrigatória, e que se apresenta associada a um campo político, acadêmico e social.

Na realização desta reflexão, dialogamos com o conceito de invisibilidade, elaborado por Boaventura Sousa Santos, por entender que se aproxima com o nosso tema de pesquisa. Indaga-se, por exemplo, por que ela não é visível a ponto de permanecer continuamente em diferentes políticas educacionais, por meio da sua

² Intermitente aqui utilizada como adjetivo cujo significado, segundo o dicionário da Língua Portuguesa (2008), “Que tem interrupções ou paragens. Cujos intervalos são desiguais”. Isto é, algo que acontece de maneira constante porém não contínua, sem padrão determinado.

consolidação como área científica para este grau de ensino? O fato desta disciplina não estar presente em um determinado momento pode torná-la invisível em outros? Isto é não ter o devido reconhecimento nas políticas públicas, na academia e na sociedade? Ser invisível é não ser reconhecido?

Neste sentido, procuramos, por meio dos questionários aplicados aos alunos e egressos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), investigar, a partir de tais questões, e, assim, conhecer como este conceito de invisibilidade é interpretado pelos alunos, em relação ao tema proposto.

A partir de estudos prévios realizados, é possível partir da hipótese, o que se constitui a tese deste estudo, que a intermitência da Sociologia no Ensino Médio vai além da motivação política, ela própria se realimenta, na medida em que se ausenta do currículo.

Portanto, a nossa tese é que, entendendo uma política pública educacional não apenas como uma ação de governo, mas também como a expressão de correlações de forças sociais e políticas, a intermitência do ensino da Sociologia nas políticas educacionais para o Ensino Médio vai além da expressão ideológica do grupo dominante³ que mantém a hegemonia do Estado, mas, sim, é motivada por uma realimentação⁴ oriunda da sua ausência como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio.

1.1 METODOLOGIA

Na explicitação da metodologia, utilizamos o esquema paradigmático desenvolvido por Gamboa, um instrumento para a análise da produção científica, que sugere ser o conceito de paradigma “uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos” (2006), e que corresponde, portanto, à lógica utilizada no desenvolvimento da pesquisa, em todo processo de investigação, conforme Bengoechea *et al.*, citados por Gamboa,

³ O grupo que detém o poder político, econômico, social e cultural.

⁴ Realimentação aqui utilizada no sentido do retorno automático da situação ao ponto inicial, isto é, a Sociologia é incluída como obrigatória em um momento e excluída em outro, retornando ao ponto inicial de ausência e luta pela sua inclusão.

Todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e coerência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e de omitir (2006, p. 41)

Conforme Gamboa, na investigação, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, “ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia”. (2006, p. 46).

Isto significa que a coesão, a coerência entre métodos e a base epistemológica, compreende a “articulação dos diversos elementos constitutivos de toda investigação científica tais como técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos” (GAMBOA, 2006, p. 46), pois a relação lógica de toda investigação científica demanda uma organização e sistematização de relações entre esses elementos que compõem o trabalho de pesquisa.

Percebemos, portanto, ser importante a utilização deste esquema no entendimento da lógica utilizada em nossa pesquisa, como veremos a seguir.

No momento da resposta, conforme Gamboa (2006), vários níveis de complexidade são apresentados.

1.1.1 Nível Técnico

As ferramentas utilizadas no decorrer do processo de pesquisa referem-se “aos instrumentos e passos operacionais com que são coletados e sistematizados os registros, os documentos e as informações sobre o real”. (GAMBOA SANCHEZ, 2006, p. 43)

Foram utilizadas referências bibliográficas que permitiram a reconstrução histórica das décadas estudadas na investigação. Para tanto, foi importante recorrer a leituras sobre a institucionalização da Sociologia na Europa, lugar de seu surgimento, sua expansão e seu início na realidade brasileira, desde a sua inserção como disciplina no Ensino Médio na década de 1920, com Gilberto Freire nas Escolas Normais, até os nossos dias, para a compreensão dos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais. A leitura e análise de material bibliográfico selecionado permitirá a elaboração da revisão da literatura, cujos fundamentos servirão para embasar a construção dos instrumentos de pesquisa.

Realizamos análises de documentos históricos e legislação atual, e de momentos significativos da política educacional ao longo do tempo, assim como aplicamos por meio do instrumento de pesquisa Qualtrics⁵, um questionário a estudantes e egressos de Instituição de Ensino Superior, de um curso de Ciências Sociais e outras áreas, para verificar a percepção que esses têm da Sociologia na matriz curricular no Ensino Médio, quanto a sua intermitência como disciplina obrigatória.

1.1.1.1 Instrumento e universo da pesquisa

Como acenado anteriormente, para entender a situação da Sociologia, procuramos aplicar um questionário para estudantes de graduação e egressos de uma Instituição particular de ensino superior da cidade de Curitiba, para identificar alguns objetivos propostos na análise de nosso tema. A escolha do Universo de pesquisa se deu pelo interesse em conhecer a opinião de indivíduos que já participaram do Ensino Médio em diferentes períodos e contextos (escola pública e privada) e também participaram e/ou participam do ensino superior (os egressos e estudantes de diversos cursos de uma instituição particular) ou se encontram cursando o ensino superior em Ciências Sociais.

A partir das questões citadas, foram classificados 2 grupos como nosso universo de pesquisa, o primeiro grupo (G1) com 395 respondentes, referente a alunos e egressos de vários cursos da Instituição particular de ensino superior, com o intuito de saber se estes estudantes conhecem esta área científica, como conheceram e sua opinião sobre a importância da Sociologia na formação do jovem de Ensino Médio. O segundo grupo (G2) com 36 respondentes, atinente a alunos e egressos do curso de Ciências Sociais desta mesma instituição superior de ensino. Agora, a intenção é saber como se aproximaram desta área.

E ainda, Indaga-se por que a Sociologia não é visível a ponto de permanecer continuamente em diferentes políticas educacionais, por meio da sua consolidação como área científica para este grau de ensino? O fato desta disciplina não estar presente em um determinado momento pode torná-la invisível em outros? Isto é

⁵ Sistema Qualtrics é uma plataforma que oferece serviço de organização e coletas de dados para pesquisa na WEB.

não ter o devido reconhecimento nas políticas públicas, na academia e na sociedade? Ser invisível é não ser reconhecido?

Procuramos por meio dos questionários aplicados aos alunos e egressos investigar, a partir de tais questões e assim conhecer como este conceito de invisibilidade é interpretado pelos alunos, em relação ao tema proposto.

Lembrando que nossa tese é que, entendendo uma política pública educacional não apenas como uma ação de governo, mas também como a expressão de correlações de forças sociais e políticas, a intermitência do ensino da Sociologia nas políticas educacionais para o Ensino Médio vai além da expressão ideológica do grupo dominante que mantém a hegemonia do Estado, mas, sim, é motivada por uma realimentação oriunda da sua própria fragilidade e invisibilidade no contexto escolar.

A partir dos dados, a próxima etapa do trabalho foi a análise desses com vistas a confrontar os resultados com ideias dos autores utilizados na revisão bibliográfica.

1.1.2 Nível Metodológico

O caminho percorrido pelo pesquisador, as etapas e processos de desenvolvimento do trabalho. Conforme Gamboa Sanchez (2006) “que se refere às maneiras como são organizados os processos do conhecimento” (p. 43).

A pretensão foi realizar uma pesquisa dialética com abordagem qualitativa. As características da pesquisa qualitativa são: ambiente natural como fonte dos dados, pesquisador é o instrumento-chave, é descritiva e, quando ela é histórica estrutural dialética, busca as causas da existência dos fenômenos, “procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as sequências que terão para a vida humana; tem preocupação com o processo e não apenas os resultados e o produto”. (BOGDAN apud TRIVIÑOS, 1987, p. 128)

Conforme Engels (1974 apud Gil, 2008), o materialismo dialético é um método de interpretação da realidade, que se fundamenta em três grandes princípios:

- a) A unidade dos opostos. Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a

indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade.

b) Quantidade e qualidade. Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos.

c) Negação da negação. A mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes. (p. 32)

E, ainda, conforme Gamboa (2006), existem vários tipos de dialética, porém a que nos interessa neste estudo é a dialética entendida como o “método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas Inter-relações”. (p. 19)

1.1.3 Nível Teórico

Segundo Gamboa, o nível teórico é correspondente,

aos referenciais explicativos ou compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos estudados. E, também se refere ao núcleo conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas ou polêmicas com relação a outras teorias, aos graus de explicitação e articulação de categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes. (GAMBOA , 2006, p. 43)

E, ainda, Gamboa (2006) indica os seguintes pressupostos:

I) Pressupostos epistemológicos- “Refere-se às concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação dos requisitos da prova científica” (2006, p. 43):

Para Santos, “A dialética hegeliana é, pois, uma postura epistemológica que se fundamenta na identidade entre o real e o racional, entre o sujeito e o objeto. Elege o princípio de contradição como elemento central do processo trifásico de evolução e transformação da realidade e da história”. (s/d, p.11)

É importante analisar a inserção ou não da Sociologia no contexto histórico da sociedade brasileira sob o ponto de vista dialético, pois, segundo Outhwaite & Bottomore (1996), Marx, ao compreender sua dialética como científica, se propõe a explicar as “contradições no pensamento e as crises da vida socioeconômica em termos das relações essenciais, particulares e contraditórias que as geravam” (p. 206); assim como quanto se refere à categoria histórica, porque “estava ao mesmo

tempo enraizada em mudanças nas próprias relações e circunstâncias que descrevia e era um agente delas” (206). No que se refere à crítica, ao demonstrar as condições históricas de validade e os limites de adequação das categorias, doutrinas e práticas que explicava; e como sistemática, ao buscar reconstituir as variadas tendências e contradições históricas do Capitalismo, até certas contradições, estruturalmente constitutivas, do seu modo de produção.

Neste caso, ao analisar as razões da presença ou não da Sociologia no Ensino Médio no Brasil, temos a preocupação de consolidar esta área científica no Ensino Médio e justificar este campo, pois o enfoque histórico-estrutural dialético empregado à nossa realidade social é capaz de “assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar, por meio da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

II) Pressupostos gnosiológicos - Como pensar no objeto da pesquisa no processo de conhecimento. Segundo Gamboa (2006), “Refere-se às maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar ou, em termos gerais, às maneiras de conceber o objeto e de relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo”. (p. 43)

Neste trabalho, pretendo analisar a adesão ou rejeição da Sociologia no Ensino Médio no âmbito da política pública educacional a partir da noção da constituição de campo de Bourdieu. Procuramos entender que a intermitência da Sociologia no currículo do Ensino Médio ocorre num âmbito de movimento que se apresenta associado a um campo político, acadêmico e social.

III) Pressupostos ontológicos – São as categorias utilizadas pelo autor da pesquisa e que exprimem sua visão de mundo, isto é:

Fazem referência a categorias gerais que abrangem, dentre outras, as concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade (espaço, tempo, e movimento), isto é, categorias que exprimem a *cosmovisão* que o pesquisador, o grupo de pesquisa ou comunidade científica tecem no momento de realizar o processo de formular perguntas e procurar respostas para os problemas ou fenômenos abordados. (GAMBOA SANCHEZ, 2006, p. 43):

Conforme Haguette (1987), as escolhas epistemológicas e metodológicas nas ciências sociais estão, por definição, subordinadas àquelas teorias que o pesquisador elege como responsáveis pelo funcionamento da sociedade e formam sua visão de mundo, ou sua ideologia. (p. 16).

Desta forma,

a pesquisa de caráter histórico- estrutural, dialético, vai além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Busca as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 125)

Os fenômenos sociais não podem ser entendidos de forma isolada, mas sim a partir das relações e conexões que os cercam.

A concepção de homem é baseada na concepção materialista da história. É resultado da luta de ideias e forças, que, em oposição, geram a realidade concreta, é a tese, antítese e síntese que irá se transformar numa nova tese. Conforme Severino:

As coisas vão evoluindo, vão mudando porque no seu próprio interior elas contêm sua própria negação, cada coisa sendo, portanto, ao mesmo tempo, igual a si mesma e ao seu *contrário*. Por isso, todas elas são atravessadas por um conflito interno, a luta dos contrários, que as obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles se posicionando em relação ao seu anterior (1992, p.135).

Deste modo, em relação à pesquisa realizada, e a partir das escolhas metodológicas, constata-se que a Educação é ação e processo de formação, pelo qual os indivíduos podem integrar-se na cultura em que vivem de maneira crítica e criativa ou passiva e submissa, isto é, de acordo com os interesses dos grupos dominantes. No ato educativo, podem-se utilizar vários caminhos para analisá-lo e compreendê-lo: o sociológico, o econômico, o psicológico, o biológico etc.

Neste sentido, a inserção da Sociologia no Ensino Médio, sua consolidação e as políticas educacionais no Brasil dependerão do contexto social e político vivenciado pela sociedade em determinado momento histórico.

Percebemos que a Sociologia volta a interessar à sociedade quando as questões sociais estão em voga, como é o caso da atualidade, em que os novos

movimentos sociais trazem novos processos sociais e que são globais como a questão de gênero, questões étnicas, da violência, etc.

O trabalho está estruturado em 5 partes. Primeiramente, no item 2, procuramos compreender os conceitos de campo de Bourdieu e o conceito de invisibilidade para Boaventura Sousa Santos.

Buscamos rever, na 3ª parte deste trabalho, a origem e a institucionalização da Sociologia na Europa e sua internacionalização, por meio de sua primeira escola, o Positivismo. Demonstramos, também, a chegada da Sociologia no Brasil, sua origem e institucionalização, assim como, a influência da primeira escola sociológica na sociedade brasileira e, especialmente, na Educação, na Primeira República (1889-1930), com o aparecimento da Sociologia na reforma curricular de ensino Benjamin Constant. Ainda abordamos neste item sobre os primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais e Sociologia, bem como, as leis que influenciaram na sua intermitência nos Currículos do Ensino Médio, até chegar aos nossos dias, com a Lei nº 11.684 – medida que tornou obrigatório o ensino de Sociologia no Ensino Médio, terminando com uma reflexão em torno da Sociologia e sua emergência diante de novos processos sociais.

Na continuidade, no 4º item, tratamos das Políticas Públicas e educacionais diante de um Estado Democrático. Tipologia e decorrências na educação brasileira, políticas públicas e estado regulador, introdução histórica das políticas educacionais no Brasil, assim como apresentamos as legislações educacionais no Império, República, Estado Novo, Democracia Populista, Regime Militar e do período em que retornou a democracia no Brasil. Na 5ª e última parte deste trabalho, analisamos a pesquisa realizada.

Por fim, gostaria de relatar a importância da possibilidade de intercâmbio que o doutorado me proporcionou, por meio do PDSE da CAPES em Portugal, em que tive a oportunidade de aprofundar e ampliar os referenciais teórico-metodológicos desta pesquisa de tese, sob orientação do Professor Doutor Casimiro Balsa, o qual aceitou ser meu coorientador estrangeiro durante a minha estadia na Universidade Nova de Lisboa em Portugal.

O Prof. Dr. Casimiro Balsa disponibilizou toda a estrutura física e as condições necessárias para a realização das atividades, permitindo a concretização de meu plano no exterior, no período de outubro de 2014 a fevereiro de 2015, cujo principal objetivo foi o aprofundamento da problemática de pesquisa em conjunção

com as pesquisas do CesNova – Centro de Estudos em Sociologia da UNL, especialmente com o Prof. Casimiro Balsa; assim como, a participação em eventos científicos como o XXII Colóquio da AFIRSE Portugal, sobre o tema: *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação*, realizado na Universidade de Lisboa, em janeiro de 2015 , com apresentação de trabalho, assim como a possibilidade em assistir à palestra do Sociólogo Professor Boaventura Sousa Santos de Portugal, que contribuiu com o embasamento teórico desta Tese, na Conferência de abertura do XII Conlab (Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais) em Portugal, na Universidade Nova de Lisboa.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A INTERMITÊNCIA, A INVISIBILIDADE E CAMPO NA SOCIOLOGIA

O objetivo deste capítulo é analisar a questão da invisibilidade da Sociologia no campo sociológico, o que, a partir da análise que se faz nesta tese, provoca a invisibilidade desta ciência no âmbito institucional e social. Neste caso, se lida aqui com dois conceitos complexos, o da noção de campo e o da noção da invisibilidade. Na perspectiva de melhor compreender estes conceitos e os fazer relacionar com a temática aqui tratada, dialogamos com a noção de campo em Bourdieu e com a noção de invisibilidade em Boaventura Sousa Santos. Estas duas categorias teóricas se apresentam importantes neste estudo, pois nos auxiliam a pensar na situação em que se encontra a Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, tendo em vista o movimento que é gerado por sua inclusão ou exclusão na matriz curricular deste grau de ensino, na sociedade brasileira.

Início esta parte teórica apresentando Pierre Bourdieu, sociólogo francês, estudou na Faculdade de Letras (1951) e na Escola Normal Superior (1954), em Paris, quando se formou em Filosofia. É importante relatar que o início de sua trajetória acadêmica foi como professor secundário em Moulins, França. Foi diretor de Pesquisas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, professor de Sociologia *do Collège de France*, diretor da revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* e da publicação *Liber-Raisons – d'Agir* e, ainda, em 1962, foi secretário geral do Centro de Sociologia Europeia. Com o intuito de explicar o mundo social, Bourdieu desenvolveu conceitos-chave tais como: *habitus*, capital, campo, espaço social, violência simbólica, entre outros.

Em conferência pronunciada na Universidade de San Diego, em março de 1986, e publicada no livro *Razões Práticas sobre a Teoria da Ação*, Bourdieu (1997), caracteriza seu trabalho como *constructivist structuralism* ou de *structuralist constructivism*, ou seja, ele entende estruturalismo no próprio meio social e não apenas nos sistemas simbólicos, como linguagem, mito, entre outros, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Indica que as estruturas são objetivas e que não dependem da vontade e consciência dos agentes, mas que orientam as suas práticas e representações.

Por construtivismo, Bourdieu (1997) se refere, de um lado, à Gênese Social, que constitui o *habitus*, por meio de esquemas de percepção, pensamento e ação. E, por outro lado, das estruturas sociais, que ele denomina de campos, grupos e que costumam chamar de classes sociais.

O *habitus*, segundo Bourdieu (2010), “é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital [...]. o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural de um agente em ação [...]” (p. 61).

O *habitus* surge como forma de:

[...] conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas no social e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas em condições sociais específicas de existência, constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63)

O *habitus* é incorporado no dia a dia, nas relações sociais, “dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam”. (SETTON, 2002, p. 63).

O campo é onde tudo acontece, o social é constituído por campos, isto é, microcosmos ou espaços de relações objetivas e que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU, 1989)

Em sua obra, “*Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico*”, conferência e debate realizado pelo grupo francês *Sciences en Questions* do Instituto Nacional de Pesquisa Agrônômica de Paris – INRA. Pierre Bourdieu (2004) explana o conceito de campo científico, e torna clara a noção de campo e sua gênese. “Esse universo é um mundo social com leis sociais mais ou menos específicas, relativamente autônomo, pois não é fácil medir ou quantificar esta autonomia, seja nas disciplinas ou nas instituições” (p. 19).

Para a compreensão de uma produção cultural, é preciso ir além da referência ao contexto, como indica Bourdieu (1989), deve-se entender o campo com suas leis próprias, em que estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a história ou a ciência. Em cada produção, existe um lugar em que as oposições são mais fortes “entre as interpretações que podem ser chamadas internalistas ou internas e aquelas que se podem chamar externalistas ou externas” (p. 19).

Bourdieu (2004) indaga sobre esta questão em relação à análise de um campo:

[...] qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob as quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas. (BOURDIEU, 2004, p. 18)

Ele ainda sugere que o grau de autonomia de um campo está na sua capacidade de *refração*, de *retradução*. Quanto aos problemas exteriores, principalmente os políticos afetam diretamente o campo, manifesta-se a sua *heteronomia*. (BOURDIEU, 2004)

Este movimento de intermitência na matriz curricular do Ensino Médio da disciplina de Sociologia ocorre, na medida em que a visibilidade dessa, num certo momento, atende às expectativas do grupo que detém a hegemonia, que pode ser o campo político, o acadêmico ou o social, e entende esta área científica como determinante aos seus objetivos.

Por exemplo, o fato da Sociologia nunca sair da matriz das escolas normais, mesmo nos momentos em que a sua obrigatoriedade inexistente. O fato é que, para a formação de professores de Ensino Médio, ela se torna importante na medida em que é vista do ponto de vista clássico desta área, cuja função é contribuir com o projeto de modernidade. É útil, portanto, para a preparação na perspectiva da intervenção social e não acadêmica. O universo acadêmico, por meio do advento da industrialização e o movimento operário, contribui com a visão de outras concepções teóricas além das clássicas, as perspectivas marxistas, por exemplo.

Bourdieu (2004) também indica que a politização de uma disciplina não é indício de uma grande autonomia. E sugere que uma das “maiores dificuldades das

Ciências Sociais para chegarem à autonomia é o fato de que pessoas pouco competentes, do ponto de vista de normas específicas, possam sempre intervir em nome de princípios heterônomos sem serem imediatamente desqualificadas.”. (BOURDIEU, 2004, p. 22)

As Ciências Sociais, ou, mais especificamente, a Sociologia no Ensino Médio, “é um campo educacional de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. (BOURDIEU, 2004, p. 23)

A Sociologia como disciplina no Ensino Médio é um campo educacional (microcosmo) que faz parte de um campo maior (a educação) em que ocorrem as lutas entre os agentes.

O espaço para esta área de conhecimento no Ensino Médio tenderá a permanecer conforme a participação dos agentes e suas relações objetivas são construídas. Ou seja, qual o pensamento compartilhado pelos agentes internos e a força dos agentes externos, a partir de um dado contexto histórico, político, social e econômico para defender a permanência ou não da Sociologia neste grau de ensino? Esta questão dependerá, portanto, da posição que os agentes ocupam na estrutura da sociedade e do capital que esses possuem para desenvolver estratégias para a conservação ou a transformação. (BOURDIEU, 2004, p. 29)

Os interesses dos agentes (indivíduos ou grupos) que participam de um campo, e que são colocados em jogo, Bourdieu denomina de capital, não somente em termos econômicos, mas também o capital cultural, que se refere ao conhecimento, às habilidades, às informações; o capital social pertinente ao conjunto de acessos sociais, correspondente ao relacionamento e à rede de contatos; e o capital simbólico, conjunto de rituais, de reconhecimento social e que compreende a honra, o prestígio dos indivíduos e/ou grupos, e que influencia no reconhecimento e legitimação do agente para agir politicamente. A posição na estrutura pelos agentes é relativa ao volume e à qualidade do capital que esses possuem. (BOURDIEU, 1984)

Em se tratando da Sociologia no Ensino Médio, podemos dizer que os agentes internos a este campo, seriam todos aqueles que fazem parte do campo educacional, ou seja: professores e alunos de Sociologia e de outras disciplinas contempladas na matriz curricular deste grau de ensino, instituições públicas e particulares que formam os professores de Sociologia, as instituições públicas em nível Federal, Estadual e Municipal que organizam e administram a educação num

dado momento da sociedade, por meio de legislações gerais e próprias da área científica em questão.

Outro conceito que utilizamos na pesquisa foi *invisibilidade*, com o propósito de refletir sobre o movimento decorrente da presença ou não da Sociologia na matriz curricular do Ensino Médio, de forma obrigatória, e que se apresenta associada a um campo político, acadêmico e social.

Por que ela não é visível a ponto de permanecer continuamente em diferentes políticas educacionais, por meio da sua consolidação como área científica para este grau de ensino? O fato desta disciplina não estar presente num determinado momento pode torná-la invisível em outros? Isto é não ter o devido reconhecimento nas políticas públicas, na academia e na sociedade? Ser invisível é não ser reconhecido?

Neste sentido, procuramos, por meio dos questionários aplicados aos alunos e egressos, verificar se esses, quando no Ensino Médio, cursaram esta disciplina, como a conheceram, sua importância, entre outros que serão abordados posteriormente.

Boaventura Sousa Santos, em seu artigo *Para Além Do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais A Uma Ecologia De Saberes*, se refere ao pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal, ou seja:

[...] que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (SOUZA SANTOS, 2007, p. 01)

Ele se refere às linhas cartográficas abissais que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial e que permanecem até nossos dias no pensamento moderno ocidental, e, assim, constituem as relações políticas, culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. (SOUZA SANTOS, 2007)

Essas considerações sobre visibilidade e invisibilidade, nos instigaram a pensar e aproximar este conceito com o nosso tema de investigação, acerca da intermitência da Sociologia no Ensino Médio em alguns momentos históricos na sociedade brasileira.

Sousa Santos (2007, p. 02) sugere que:

Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro.

Conforme Tomás (2008, p. 03), “Este sentimento de invisibilidade é provocado pelo não reconhecimento de outrem sendo esta atitude um produto da cultura [...]”. O fato é que a invisibilidade, ou a inexistência de algo, é partilhada por toda sociedade, ela pode começar em um determinado campo, como o político, por exemplo, e influenciar os demais campos, como o acadêmico ou o social.

Falamos, portanto, de *invisibilidade* no sentido da presença e/ou ausência da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio de forma obrigatória, suscitada pela participação dos agentes que detêm a hegemonia, no jogo de forças e de lutas no campo da educação em determinado momento da sociedade brasileira, ao não privilegiarem esta área na organização curricular deste grau de ensino.

3 A ORIGEM E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA

Para entender a inserção da Sociologia no Brasil, é necessário retomar os aspectos que influenciaram o seu surgimento e consolidação na Europa, local de origem desta área como ciência.

3.1 A ORIGEM E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NA EUROPA

A Sociologia surge no final do século XVIII e início do século XIX na Europa, a partir de fatos históricos importantes, como o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, que desencadearam grandes transformações sociais e uma nova ordem social, econômica, política e intelectual.

O Movimento intelectual e filosófico que tem início no século XVIII, chamado Iluminismo, tem sua importância nesta mudança ao trazer à luz da razão a análise da realidade, o que contribuiu para a formação de uma nova mentalidade, originando mudanças sociais, políticas e econômicas, baseadas nos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade.

A Revolução Francesa derivada da crise política e econômica em que vivia a França alterou a forma de poder, estabelecendo o fim da Monarquia absoluta, com o fim ao antigo regime, ocorre a ascensão da burguesia ao poder político.

Já a Revolução Industrial contribuiu especialmente com a mudança econômica, ao propor métodos de produção mais eficientes: produção rápida dos produtos e preços acessíveis à população estimulando o consumo. Estes fatos históricos são o marco da Sociedade Moderna.

A Sociologia, portanto, é o resultado das transformações que ocorreram na sociedade feudal, e que resultaram em alterações na forma de organização do trabalho, da vida social e do conhecimento. O sistema medieval com sua concepção de mundo baseada no teocentrismo é substituído pelo pensamento cientificista do século XIX. A racionalidade das ciências naturais e de seus métodos é reconhecida como fonte de explicação da realidade, e a sociedade industrial consolidou a modernidade.

Essa nova maneira de pensar, baseada na ciência, orientou a formação da primeira escola científica da Sociologia, o positivismo, tendo como precursor

Augusto Comte (1798-1857), que definiu, inicialmente, esta ciência como “Física Social”. Comte defendia a objetividade científica; isto significa que somente eram válidas as análises sociais quando o pesquisador utilizava o verdadeiro espírito científico, longe das ideias preconcebidas, e deveria empregar nas investigações os mesmos métodos das ciências naturais, tais como a observação, a experimentação etc. Ele se apoiava na existência de um “campo de ação, no qual as ideias se relacionavam de forma lógica e matemática e, por fim, toda investigação transcendental ou metafísica que não pudesse ser comprovada na experiência deveria ser desconsiderada”. (SÊGA, 2004, p. 01)

O positivismo, portanto, derivou do “cientificismo”, isto é, da “crença no poder exclusivo e absoluto da razão humana em conhecer a realidade e traduzi-la sob a forma de leis naturais. Essas leis seriam à base da regulamentação da vida do homem, da natureza como um todo e do próprio universo” (COSTA, 1997, p. 46).

A Sociologia surge num momento de transformação social, mas também de grande dificuldade de organização social do Capitalismo, em que períodos de crises econômicas, desequilíbrios políticos e sociais provocam muitos conflitos. Comte, com suas ideias positivistas, acreditava ser a ordem o ponto de partida para a construção da nova sociedade e o progresso seria a consequência. Dessa forma, esta nova ciência deveria propor normas de comportamento e não se limitar apenas à análise social.

O Objetivo de Comte era a formulação de uma "física" social (a "Sociologia") que reformulasse o quadro social instável decorrente das novas relações de trabalho do capitalismo industrial. Na primeira fase de seus trabalhos, Comte teve como mentor o teórico do socialismo utópico, o conde de Saint-Simon (Claude-Henri de Rouvroy, 1760-1825). Em sua obra *Curso de Filosofia Positiva* (1830-1842), Comte expõe a base de sua doutrina cujos alicerces teóricos estão assentados na norma de três estados do desenvolvimento humano e do conhecimento, o teológico, o metafísico e o positivo. (SÊGA, 2004, s/p)

Na fase de sistematização desta ciência, existe a preocupação básica por parte de seus fundadores de demonstrar as mudanças ocorridas na vida das pessoas, do ponto de vista social, econômico, cultural e político. Então, conservadores, reformistas e revolucionários pretendiam, pelo conhecimento sociológico, mudar a sociedade em que viviam.

Segundo Martins (1994, p. 35),

[...] alguns sociólogos assumiram uma atitude de otimismo diante da sociedade capitalista nascente, identificando valores e os interesses da classe dominante como representativa da sociedade. A perspectiva que os norteava era a de buscar o pleno funcionamento de suas instituições econômicas e políticas. Os conflitos e as lutas em que se envolviam as classes sociais constituíam para alguns deles fenômenos passageiros, passíveis de serem superados.

Por outro lado, o surgimento de uma classe operária, o proletariado que luta por melhores condições de existência, favorece o aparecimento de uma teoria crítica e negadora da sociedade capitalista, sendo Marx (1818-1883) e Engels (1820-1903) seus representantes mais expressivos.

Neste sentido, a Sociologia é o resultado do trabalho de vários pensadores, entre eles: Saint-Simon, Comte, Dürkheim, Marx, Weber. Estes pensadores em muito contribuíram para o desenvolvimento da teoria sociológica porque viam de maneira distinta a realidade de seu tempo.

Comte é considerado o fundador, o pai da Sociologia, mas é Dürkheim quem confere a esta disciplina o reconhecimento acadêmico e a torna independente das demais teorias sobre a sociedade. Com a obra de Durkheim a Sociologia ganhou fundamentação teórica e um lugar na academia, sendo o primeiro a lecionar a disciplina na Universidade de Bordeaux.

Conforme Cuin (1995), em 1887, “Dürkheim é encarregado de um curso de pedagogia e de Ciência Social na Faculdade de Letras de Bordéus. Então, pela primeira vez, a Sociologia entra na Universidade como matéria de ensino”. (p. 123).

A institucionalização e consolidação da Sociologia ocorreram, portanto, no século XX, na Europa, pelo reconhecimento da comunidade científica e das Universidades.

3.1.1 A Primeira Escola Sociológica Francesa: o Positivismo e seus diferentes enfoques

O nome Positivismo surge em 1830 na Escola do socialista utópico Saint-Simon (1760-1825). Augusto Comte, o pensador modelo do movimento, sobretudo na França, utiliza em 1824 o termo “Política Positiva” para designar sua própria

doutrina, que considera aceitável apenas as verdades científicas, ou positivas, excluindo toda investigação sobre a essência das coisas. (CUIN, 1995, p. 26).

Derivado do Latim *positum* (= posto, o que está posto diante, situado), significa descritivamente o que se observa, ou experimenta. O Positivismo é um sistema filosófico baseado na experiência e conhecimento empírico dos fenômenos naturais. O termo Positivismo nasce como uma forma de afirmar que o único conhecimento verdadeiro é aquele cientificamente comprovado. A validade do conhecimento deve se basear numa observação sistemática e na comprovação positiva da experimentação.

Comte afirmava que, do estudo empírico do processo histórico, dependia uma lei que denominou dos três estágios, ou fases, pelas quais deve passar cada ramo do saber. Estas fases são: o teológico ou fictício, em que os fatos se explicam de modo elementar místico-religioso metafísico ou abstrato, em que se invocam teorias filosóficas e o científico ou positivo, que busca causas ou leis científicas.

O fim da filosofia é a organização das ciências, hierarquizadas segundo Comte, em seis. Na base dessa pirâmide, está a matemática, seguida da astronomia, física, química, biologia e Sociologia. Em outra obra sua, Discurso sobre o conjunto do Positivismo (1848), Comte parte das feições reais do termo "positivo" para atingir uma significação moral e social maior, a fim de reorganizar a sociedade, com a supremacia do amor e da sensibilidade sobre o racionalismo. (SÊGA, 2004, p. 02)

Esta ideia de Comte leva à criação de uma religião da humanidade, baseada na ciência. O termo positivo passa a ter um significado moral e social, que extrapola a simples reforma da sociedade, com a supremacia do amor sobre a racionalidade ela passa a ser uma religião.

Como sugere Sêga,

O apogeu dessa tese é a religião da humanidade. A filosofia positiva passa, então, a preconizar também uma teoria de reforma da sociedade e uma religião. A unidade do conhecimento positivo passa a ser coletiva em busca da fraternidade universal e da convivência em comum. A junção entre teoria e experiência é baseada no conhecimento das ações repetitivas dos fenômenos e sua previsibilidade científica. (2004, p. 02)

Com a perspectiva religiosa que o Positivismo adota, como credo na ciência, muitos teóricos que seguiam este princípio científico passam a discordar de Comte,

conforme Sêga (2004), formam duas correntes: os ortodoxos, aqueles que seguem Comte em seu pensamento voltado para a filosofia positiva como religião; e os heterodoxos, que permanecem na ideia do positivismo na perspectiva científica apenas.

Na segunda metade do século XIX, encontramos o desenvolvimento do positivismo em autores como: Pierre Lafitte (1828-1881), com Emilio Littré (1801-1881), Hipólito Taine (1828-1893), Emíle Durkheim (1858-1917), sociólogo e filósofo da educação.

O líder dos heterodoxos, Émile Littré, autor de *Fragmentos de filosofia positiva e Sociologia contemporânea* (1876), concebeu o período religioso de Comte como um atraso. Já o ortodoxo Pierre Laffitte chegou a sacerdote máximo da chamada religião da humanidade. (SÊGA, 2004, p. 02)

Já Emile Dürkheim é quem vai organizar a Sociologia positivista como disciplina científica ao definir com clareza, o objeto da Sociologia, e estabelecer as regras que devem ser seguidas na análise dos fenômenos sociais. Ele sistematiza esta área científica em seu livro: *As regras do método sociológico* (1895), em que ele descreve os seus princípios e demonstra que sua preocupação é com a ordem social.

É considerado o responsável por inserir a Sociologia na Universidade, quando foi titular de uma cátedra em Bordéus em 1887, em que foi nomeado assistente de pedagogia e de ciência social desde que concluiu seu doutoramento em Letras, ele desempenhará uma carreira clássica universitária. Em 1902, retorna à Paris, e é chamado para a cátedra de educação, substituindo Ferdinand Buisson que fora eleito deputado. Somente em 1913, o seu ensino será ampliado à Sociologia. (CUIN, 1995, p. 75)

Quanto ao objeto da Sociologia, Durkheim (1895) indica os *atos sociais*, e que estes apresentam três características:

- a) “Coerção social” - a forma como os indivíduos são levados a se conformar com as regras da sociedade em que vivem por meio das sanções. Ex.: Código de leis ou comportamentos inibidos pela reação espontânea dos grupos e/ou indivíduos.
- b) “Exterioridade” - Os fatos sociais existem independente da vontade dos indivíduos. Ex.: Os costumes.

- c) “Generalidade” - Que se repete em todos os indivíduos ou na maioria deles. Ex.: Forma de comunicação.

Dürkheim (1895) indica que a explicação científica exige do pesquisador distância e neutralidade em relação aos fatos, em função da objetividade de sua análise. É preciso que o pesquisador deixe de lado as noções prévias derivadas do senso comum, utilizando-se de definições objetivas, explicando o fato social pela realidade objetiva, comparável a outro fato social.

Assim sendo, o positivismo Durkheimiano sugere que o pesquisador utilize os mesmos procedimentos das ciências naturais, pois a sociedade pode ser analisada da mesma forma que os fenômenos da natureza. Considera, deste modo, que os fatos sociais devem ser tratados como “coisa”, passíveis de serem observados, medidos e comparados, independente do que os indivíduos deles pensem. (DÜRKHEIM,1895)

A definição do fato social, segundo Dürkheim, é toda a maneira de agir, fazer e sentir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coação exterior, é geral na extensão, isto é, no conjunto de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais. (1895)

Portanto, se Comte cunhou o termo física social, como citado anteriormente, Dürkheim é quem vai organizar a Sociologia positivista como disciplina científica, independente das demais ciências sociais, inclusive designando o termo Sociologia para identificar esta ciência. Ao preconizar o estudo dos fatos sociais como “coisas”, por meio de regras de rigor científico, determinou seu objeto próprio dos estudos sociológicos, e sua metodologia.

Segundo Giddens (1981, p. 109), as influências que mais contribuíram para a formação do pensamento da maturidade de Dürkheim derivam todas elas de tradições intelectuais nitidamente francesas. As interpretações até certo ponto convergentes que Saint-Simon e Comte apresentaram do declínio do feudalismo e da constituição da sociedade moderna são as principais fontes da totalidade da sua obra. As ideias expostas por Dürkheim em *A divisão social do trabalho* constituem as bases da sua Sociologia, e, na maioria de suas obras posteriores, irá desenvolver os temas aí apresentados.

Durkheim tem uma publicação em vida, de cerca de 80 artigos, mais de trezentas resenhas, a maior parte publicado na *L'Année Sociologique*, periódico que ele funda em 1896, com vários pesquisadores dirigindo-o até 1913, quando foi publicado o derradeiro número de sua primeira série. (CUIN, 1995, p. 75)

Este grupo formado por Bouglé, Mauss, Simiand e uma dúzia de universitários, entre os quais, professores aditados de filosofia e os antigos alunos da Escola Normal. Os subgrupos que se formam no interior deste grupo tem como tarefa acabar com as “generalidades” acerca do social e, por conseguinte, de organizar a Sociologia que está a nascer, em campos particulares. É assim que a Sociologia geral é atribuída a Bouglé; a Sociologia religiosa a Mauss e Hubert; a Sociologia econômica a Simiand e aos irmãos Bourgin; a morfologia social a Halbwachs; Durkheim, com Fauconnet como assistente, reserva para si a Sociologia moral e jurídica (CUIN, 1995, p. 87).

No decorrer do século XX, a Sociologia demonstra possibilidade de produzir obras fundamentais para esta área de conhecimento e, neste sentido, condições de se desenvolver como ciência; a revista *L'Année Sociologique* muito contribuiu para colocar a Sociologia nos mesmos termos que disciplinas como história e psicologia. Surge uma sistematização, portanto, de uma Sociologia geral, que trata dos fatos e fenômenos desta área científica e de Sociologias especiais, com objeto próprio de análise, como: Sociologia econômica, da religião, do direito, etc.

Final do século XIX e início do século XX, o Positivismo se firmará nos principais países da Europa, com diferentes enfoques, conforme a leitura de cada sociedade em particular, como veremos a seguir.

3.1.2 O Positivismo e a Internacionalização da Sociologia

Na Inglaterra, surge um movimento próximo ao empirismo surgido na França, que se chamou Positivismo Inglês. Segundo Gonzáles (1886), é um positivismo moderado, pois não entra na esfera do materialismo explícito, ou melhor, positivismo eclético, pois tem as ideias do positivismo de Comte, porém com ideias e direções diferentes e relativamente originais.

Grandes nomes do positivismo inglês: John Stuart Mill (1806-1873); Herbert Spencer (1820-1903) trabalhando com o Organicismo, escola que se desenvolveu na trilha das conquistas das ciências biológicas e naturais, e da teoria evolucionista;

o evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882) e *A Teoria Da Seleção Natural*; Bain, Lewes, Ferrier, Clifford, entre outros.

O positivismo alemão teve pouco contato inicial com o francês, e mais com o inglês, notando-se bastante a influência remota do empirismo de Hume (filósofo escocês-1711-1776). Nomes do positivismo alemão: Ernesto Laas (1837-1885), Guilherme Schuppe (1836-1913), Ricardo Avenarius (1843-1896), Ernest Mach (1838-1916)

Em Portugal, a Sociologia teve sua origem pela influência Positivista, por meio da “pena de Teófilo Braga” conforme Veloso Neto (2013, p. 44) citando Teixeira Fernandes (1996).

Teófilo Braga, um dos mais influentes ideólogos e políticos do republicanismo, tinha fortes influências dos trabalhos de Comte, Spencer, Stuart Mill e Letourneau, produzindo os primeiros trabalhos de natureza sociológica. Conforme Veloso Neto (2013), “no ano de 1878, Teófilo Braga, conjuntamente com Júlio de Matos, fundou a revista Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, através da qual entraram as primeiras doutrinas sociológicas em Portugal”.

Veloso Neto (2013) constitui uma periodização da Sociologia Portuguesa, com início entre a década de 1870 e meados de 1920, este 1º período seria o reconhecimento da existência da área e a sua inclusão nos “quadrantes de análise e produção de conhecimento” (p. 44).

Conforme José Madureira Pinto (2004), é neste período que Teófilo Braga publica, em 1884, um longo tratado de Sociologia (*Systema de Sociologia*) em que Comte, Spencer e, de um modo geral, os pontos de vista do positivismo organicista e evolucionista são as referências fundamentais.

Veloso Neto (2013) relata que, embora esta matriz ideológica e conceitual não gere consensos, a Sociologia não deixa de entrar nos currículos acadêmicos, sendo que a

Universidade de Coimbra, mais em concreto a Faculdade de Direito, foi o palco dessa entrada (MACHADO, 1962; CRUZ, 1982; Pinto, 2004). Avelino Calisto, em 1881, ascendeu à cátedra na Faculdade de Direito e renovou “o ensino sob a influência das novas doutrinas e ideias sociológicas” (MACHADO, 1962: 2). (p. 44)

O segundo período foi entre o final da década 1920 e o início da década de 1950. Foi em 1925, que a Sociologia entrou, pela segunda vez, no ensino oficial, pelo Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho, em Lisboa. Porém, conforme destaca Veloso Neto (2013), com a instituição do Estado Novo e com a Revolução de 1926, a Sociologia é impedida de se desenvolver.

O período forte do Estado Novo configurou um contexto diferente para a Sociologia e para as pessoas que a procuravam desenvolver. Todavia, não deixou de representar mais uma fase evolutiva, dotada de particularidades e contributos para uma história que continuava a ser escrita. (VELOSO NETO, 2013, p. 45)

O terceiro período foi entre meados da década de 1950 e o início da década 1970. O quarto período entre o ano de 1974 e o final da década de 1980, e o quinto período teve início na década de 1990 e ainda se encontra em vigor na atualidade. (VELOSO NETO, 2013)

Na Itália, o positivismo francês também teve ressonância. Entre os italianos positivistas, em primeiro lugar, segundo González (1886) deve figurar *“Ardigò, el cual, en su Psicología come scienza positiva, reduce la ciencia psicológica, o, mejor dicho, la Filosofía toda, al conocimiento experimental de los fenómenos de la conciencia y de sus leyes”*.

E continua:

[...] para el hombre de la ciencia el absoluto o Dios, lo mismo que el yo y el no-yo, el hombre y el mundo externo, no existen como seres substanciales, y, caso que existan, son absolutamente incognoscibles como tales para la razón humana. Para la ciencia no existen más objetos que el hombre, pero no el hombre substancial, nouménico, sino el hombre fenoménico, o sea una colección de fenómenos sujetos a ciertas leyes y que presenta una doble fase, una fase física y otra fase psíquica. (GONZÁLEZ, 1886, s/p)

Junto com Ardigó, Gonzáles também inclui seu compatriota Angiulli que, em seu livro *La Filosofía e la ricerca positiva*, sustenta as mesmas ideias que Ardigó. Entre outros autores da Escola Positivista Italiana, temos Cesare Lombroso (1835 – 1909), que, em 1876, publicou a primeira edição do livro *“L’Uomo delinquente”*, considerado o início da Escola Positivista Italiana. Como discípulos de Lombroso, podemos citar Enrico Ferri (1856-1929) e Rafael Garófalo (1851-1934), autores que trabalharam principalmente na área do direito, da criminologia.

3.2 O PENSAMENTO POSITIVISTA NA ORIGEM DA SOCIOLOGIA NO BRASIL

Para compreender a origem e institucionalização da Sociologia no Brasil, é necessário retratar sua inserção, por meio das ideias positivistas, desenvolvidas por Augusto Comte (1798-1857) e que orientou o pensamento de Benjamin Constant, responsável por uma reforma curricular do ensino em 1890, sob esta influência.

A chegada do Positivismo no Brasil se deu em torno de 1850 com Brasileiros que haviam estudado na França, inclusive sendo alunos de Comte.

A presença da doutrina positivista, em sua fase científica, no Brasil, tornou-se visível a partir de 1850, quando apareceu na Escola Militar, depois no Colégio Pedro II, na Escola da Marinha, na Escola de Medicina e na Escola Politécnica, no Rio de Janeiro. (SÊGA, 2004, p. 03)

Muitos acreditam que o positivismo ingressou no Brasil pela Escola Militar, porém, Ivan Lins, que escreveu a História do Positivismo no Brasil (1964), citado por Soares (1998), relata que o positivismo ingressou por meio da biologia, em 1844, com Justiniano da Silva Gomes, que participou do concurso para a cátedra de Fisiologia na Faculdade de Medicina da Bahia, apresentando a tese intitulada: “Plano e método de um curso de Fisiologia, em que alude explicitamente à Comte, a lei dos 3 estados e o Método Positivo”. (1998, p. 87).

Conforme muito bem observa o Dr. Antônio Caldas Coni, a primeira referência publicamente feita ao Positivismo no Brasil, diante dos documentos até hoje conhecidos, foi essa da tese do Dr. Justiniano da Silva Gomes, apresentada à Faculdade da Bahia em 1844, apenas dois anos depois de publicado o último volume do Curso de Filosofia Positiva. (LINS, 1964, p. 16)

Ivan Lins (1964) ainda cita alguns brasileiros que estudaram em Paris e que tiveram Augusto Comte como professor, e foram seus discípulos diretos na Escola Politécnica: José P. de Almeida, Antonio de Campos Belos, Agostinho Ruiz Cunha e Felipe Ferreira de Araújo Pinho, este último pela Faculdade de Ciências da Universidade de Paris, com bacharelado em matemática.

Escreve Lins (1964, p. 13)

... a partir de 1832 até 1840, figuraram entre os auditores livres dos cursos de Augusto Comte na Escola Politécnica de Paris. Através do Embaixador Paulo Carneiro, apurei haverem sido os seguintes, em ordem cronológica: em 1832, Henri Rose Guillon; de 1836 a 1837, José P. de Almeida; de 1837

a 1838, Patrício d'Almeida e Silva, Agostinho Roiz Cunha, Antônio de Campos Belos e Antônio Machado Dias; de 1838 a 1839 ainda foi aluno de Comte Agostinho Roiz Cunha, e, de 1839 a 1840, outro brasileiro, Pinho de Araújo.

Conforme Sêga (2004), no Brasil, o Positivismo foi uma “reação filosófica contra a doutrina confessional católica, até então única reflexão intelectual existente no país. Nessa luta no campo das ideias, figuraram, também, o naturalismo e o evolucionismo”. E, ainda,

No Brasil, a marca inicial do positivismo mais aceita é a publicação do livro de Luís Pereira Barreto *As três filosofias*, em 1874, e também, dois anos mais tarde, a fundação da Sociedade Positivista Brasileira (origem da Igreja da Humanidade) no Rio de Janeiro. Contudo, o núcleo irradiador do positivismo seria transferido para Recife, por iniciativa de Tobias Barreto e, depois, Sílvio Romero e Clóvis Beviláqua. (SEGA, 2011, p. 03)

Uma importante figura feminina que teve contato com Augusto Comte na França foi a educadora brasileira Dionísia Gonçalves Pinto, mais conhecida como Nísia Floresta Brasileira Augusta, que, em 1849, frequenta as conferências ministradas por Augusto Comte sobre *História Geral da Humanidade no Palais Cardinal*, em Paris, porém foi somente na sua segunda ida à França, em 1856, que conhece o filósofo, mantém uma sólida amizade e demonstra maior produtividade intelectual. (CAMPOI, 2011)

Segundo Campoi (2011, p. 06), “após a primeira viagem à Europa, quando Nísia Floresta estabeleceu os primeiros contatos com o positivismo, suas ideias atribuíram às mulheres outras perspectivas quanto ao seu papel na sociedade”.

Para o Positivismo, as mulheres eram figuras importantes e fundamentais no desenvolvimento de uma nova ordem social,

As mulheres tinham um papel importante nos preceitos do positivismo, já que, dotadas de uma superioridade moral, seriam capazes de regenerar a sociedade em contraposição à rigidez e à racionalidade masculina. O princípio positivista não defendia a igualdade dos gêneros, pelo contrário, entendia as mulheres como figuras sociais importantes, dotadas de uma 'identidade positiva' fundamental na formação de uma nova sociedade. Seu lugar era atuando no âmbito privado. (CAMPOI, 2011, p. 06)

Conforme Campoi (2011), em sua primeira publicação, *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832), Nísia Floresta defendia a atuação das mulheres em

postos de comando, com este livro, ela é considerada a precursora do feminismo na sociedade brasileira

O tom panfletário percorre o texto todo e os títulos dos capítulos expressam sua principal reivindicação, qual seja, a igualdade dos gêneros no que tange à participação social das mulheres: "Se os homens são mais próprios que as mulheres para governar", "Se as mulheres são ou não próprias a preencher os cargos públicos" (CAMPOI, 2011, p. 08, destaques da autora).

Já no *Opúsculo Humanitário* escrito em 1853, a autora defende que a "educação feminina deveria ser fator de elevação moral, importante para a instrução das mães de família e da sociedade", sem ser panfletária e refletindo a influência do positivismo de Comte. (CAMPOI, 2011, p. 08)

Apesar do pouco tempo de convívio, eles trocam correspondência e Comte frequenta seu salão em sua casa em Paris no ano de 1856, um ano antes dele falecer. No funeral de Augusto Comte, em 5 de setembro de 1857, foi Nísia uma das quatro senhoras que lhe acompanharam o cortejo fúnebre até o Père La Chaise. (LINS, 1964, p. 21)

Embora não ser um filósofo da educação, Comte em seu *Curso de Filosofia Positiva*, postula a necessidade de mudanças na educação europeia, ainda muito teológica e metafísica, para uma educação positiva, adaptada à civilização moderna. (ANDRADE, 2011)

Para a filosofia Positiva, adverte Comte (1988), a ordem é condição fundamental do progresso, assim como o progresso é a meta necessária à ordem. No Brasil, "conforme essa ideologia da *ordem*, o país não seria mais governado pelas **paixões políticas**, mas pela racionalidade dos cientistas desinteressados e eficientes: os tecnocratas." (ANDRADE, 2011, p. 683, grifo do autor).

Em relação à influência Positivista na Educação brasileira, podemos considerar o ideal de modernidade que predominava no momento, assim como o fato de romper com a visão teológica que conforme Sêga (2004), citado anteriormente, "era a única reflexão intelectual existente no país".

O Positivismo irá influenciar, portanto, na organização da sociedade brasileira, em termos sociais, políticos e educacionais, em destaque a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, ou secundário, como era denominado este nível de ensino no Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, como veremos a seguir.

Antes, porém, vamos comentar sobre o conceito de Estado, seu papel e sua função no desenvolvimento de políticas educacionais.

4 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

4.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ESTADO

Para uma melhor compreensão sobre as políticas públicas e educacionais, torna-se necessário explanar o conceito de Estado, seu papel e sua função no desenvolvimento de políticas educacionais.

Não vamos nos aprofundar nestes conceitos, mas como são vários e divergentes os posicionamentos entre as teorias sobre o Estado, vamos procurar identificar conceitos que justifiquem as ideias desenvolvidas neste trabalho. De forma geral, podemos dizer que o Estado é a instituição na qual se exerce o poder, é a sociedade politicamente organizada em busca de objetivos e o bem-comum, porém, com a complexidade da sociedade capitalista, vemos que este conceito não é suficiente, não se trata somente de poder.

Claus Off (1984), sociólogo alemão de orientação marxista, conceitua o “Estado como um conjunto de estruturas organizacionais e constitucionais, cuja especificidade é a de reconciliar e harmonizar a economia privadamente regulada com os processos de socialização surgidos desta mesma economia”. (p. 13) E complementa que o conjunto de estruturas está ligado aos subsistemas básicos de qualquer sociedade: o econômico, o político e o normativo.

Já Max Weber (1999), um dos teóricos responsáveis pelo desenvolvimento da Sociologia na Alemanha, procura, em seus estudos, explicar a organização social e o poder do Estado Moderno tendo como base o racionalismo ocidental. Em sua conferência denominada “*A Política como Vocação*” proferida na Universidade de Munique em 1918, ele retoma alguns temas.

Inicia dizendo que o conceito de política é “extremamente amplo e compreende qualquer tipo de liderança independente em ação”. Sugere que, do ponto de vista sociológico, o Estado não pode ser definido em termos de seus fins, mas, sim, “dos meios específicos peculiares a ele, como peculiares a toda associação política, ou seja, o uso da força”; e concorda, em sua fala, com Leon Trotski quando, no tratado de Brest-Litovsk, diz que “todo estado se fundamenta na força”. (WEBER, 1999, p. 55)

Segundo Weber (1999), "o Estado é uma comunidade humana que pretende, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física dentro de um determinado território". Entretanto, "o direito ao emprego da violência pode ser admitido por outras instituições ou pessoas à medida que o Estado o permite", ainda que o Estado seja a "fonte única do direito de recorrer à força" (p. 56).

Para ele, para que o Estado exista, é necessário que os subordinados obedeçam à autoridade alegada pelos detentores do poder, pois o "Estado é uma relação de homens dominando homens", relação mantida pela violência legitimada. (p. 56)

As legitimações do domínio do Estado moderno ocorrem a partir de três formas distintas: a) "dominação tradicional", que se baseia nos *mores santificados* por meio de validade imemorial e da disposição de respeitá-los, a autoridade do 'ontem eterno', é a dominação tradicional exercida pelo patriarca ou pelo príncipe patrimonial de outrora; b) "dominação carismática", a "autoridade do *dom da Graça*, carisma, extraordinário e pessoal, na revelação, no heroísmo ou em outras qualidades de caráter eminentemente pessoal", dominação exercida " pelo profeta ou mesmo no campo político pelo guerreiro eleito, pelo governante empossado por plebiscito, pelo grande demagogo e pelo chefe de um partido político"; c) "dominação legal", "crença da validade do *estatuto* legal e da *competência* funcional baseada em normas racionalmente criadas". Dominação esta "exercida pelo moderno servidor do Estado e por todos os detentores do poder a ele assemelhados". (WEBER, 1999, p. 56).

Portanto, descreve Weber, "o Estado Moderno é uma associação compulsória que organiza a dominação." (1999, p. 59).

Marx não desenvolveu uma única e coerente teoria da política e/ou do Estado, as concepções marxistas do Estado devem ser deduzidas das críticas de Marx a Hegel, do desenvolvimento da teoria de Marx sobre a sociedade (incluindo sua teoria da economia política) e de suas análises de conjunturas históricas específicas, tais como: a revolução de 1848, na França, e a ditadura de Luís Napoleão, ou a Comuna de Paris de 1871.

Carnoy (1988) analisa o conceito de Estado em Marx a partir das categorias por ele abordadas em suas obras e pelo debate em relação à visão de Hegel, para quem "o Estado é eterno, não histórico; transcende à sociedade

como uma coletividade idealizada. Assim, é mais do que as instituições simplesmente políticas”.

Já Marx considera ao contrário, ele coloca o “Estado em seu contexto histórico” e o submete a uma “concepção materialista da história”. E pensa que “não é o Estado que molda a sociedade, mas a sociedade que molda o Estado”. Conseqüentemente, a sociedade é moldada “pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo”. (CARNOY, 1988, p. 58)

Para Gramsci (2005), o Estado na sociedade moderna não compreende somente o aparelho jurídico de comando e repressão; com o desenvolvimento do Capitalismo, surgem novas relações sociais e as questões de poder tornam-se complexas. Surge, assim, uma nova esfera social à sociedade civil e a seu aparelho de hegemonia, com o qual um grupo social pode conquistar o mando de toda a sociedade. É a ideia de Estado ampliado.

Esse estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política; e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida por meio das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (GRAMSCI, 2005).

Carlos Nelson Coutinho (2007) foi um dos cientistas políticos marxistas mais reconhecidos do Brasil e é também conhecido como um dos maiores especialistas na obra de Antonio Gramsci, ele sugere que, para Marx, a sociedade civil tem base material e com infraestrutura econômica, o que, para Gramsci, não vai pertencer ao momento da estrutura, mas, sim, ao da superestrutura, neste ideal, sua teoria social se coloca na superestrutura política, e não na base econômica, o elemento determinante do processo histórico. O conceito de sociedade civil é o meio no qual Gramsci enriquece novas determinações à teoria marxista do Estado. “Não há hegemonia, ou direção política e ideológica, sem o conjunto de organizações materiais que compõem a sociedade civil enquanto esfera específica do ser social” (COUTINHO, 2007, p. 129).

Conforme Poulantzas (2000), “o Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política”. E, ainda, sugere que “o aparelho de Estado, essa coisa de especial e por consequência temível, não se esgota no poder do Estado. Mas a dominação política

está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado.”. E acena “Se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não o é também por elas monopolizado: o poder do estado (o da burguesia no caso do Estado capitalista) está inscrito nesta materialidade” (p. 12).

Para ele, portanto, “nem todas as ações do estado se reduzem à dominação política, [...] deve-se procurar o fundamento da ossatura material do Estado nas relações de produção e na divisão social do trabalho”. O Estado atua por meio das políticas assumindo de maneira implícita a sua dupla função: a legitimação e a acumulação. Pensar que Estado e Economia sejam áreas separadas é uma maneira de encobrir, no Capitalismo, “a presença constitutiva do político nas relações de produção e, dessa maneira, em sua produção” (POULANTZAS, 2000, p. 13).

Poulantzas afirma que o Estado tem um importante papel nas relações de produção e na (re)produção das classes sociais, levando em consideração que o seu domínio político não se limita à repressão, à força ou à violência. O Estado utiliza da ideologia, “que legitima a violência e contribui para organizar um consenso de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público” (POULANTZAS, 2000, p. 27).

Por fim, citamos o posicionamento de Boneti (2011) em seu livro *Políticas Públicas por Dentro*, quando indica utilizar o entendimento de que o Estado não se constitui em uma instituição neutra, pois é “movidada por valores ideológicos, éticos e culturais”. Ele é o “resultado de uma correlação de forças sociais entre diversos agentes da sociedade civil”, sendo a instituição que “organiza e institucionaliza os diversos interesses e carências sociais.” (BONETI, 2011, p. 17).

Os direitos e as políticas públicas e sociais se constituem a partir de construções coletivas e sociais (BONETI, 2011).

Toda a política pública possui uma intencionalidade, e, para entendê-las, é necessário conhecer o contexto cultural, social, político e econômico, em que elas são formuladas e os agentes que participam desta elaboração. (SANTOS, 2012, p. 05)

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: TIPOLOGIA E DECORRÊNCIAS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

4.2.1 Políticas Públicas

Com a complexidade da sociedade capitalista moderna, o Estado passa a assumir novas tarefas. O que anteriormente cabia somente à segurança e à proteção dos indivíduos, atualmente, “com o aprofundamento e expansão da democracia, as responsabilidades do Estado se diversificaram.”. Observamos que “é comum se afirmar que a função do Estado é promover o bem-estar da sociedade. Para tanto, ele necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação, meio ambiente.” (CALDAS, 2008, p. 05).

Portanto, para alcançar resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade, os governos se utilizam das Políticas Públicas que podem ser definidas da seguinte forma: “[...] Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade [...]”. Dito de outra maneira, as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. (CALDAS, 2008, p. 05)

Conforme Rua (2013), a classificação de Lowi (1964) para as tipologias de Políticas Públicas e que passaram a ser de domínio público são as seguintes: políticas distributivas, regulatórias, redistributivas e constituintes.

- a) Políticas Distributivas: aquelas que alocam bens ou serviços a frações específicas da sociedade (categorias de pessoas, localidades, regiões, grupos sociais, etc.) mediante recursos provenientes da coletividade como um todo. Podem relacionar-se ao exercício de direitos, ou não. Podem ser assistencialistas, ou não. Podem ser clientelistas, ou não. Ex.: implementação de hospitais e escolas, construção de pontes e estradas, revitalização de áreas urbanas, salário-desemprego, benefícios de prestação continuada, programas de renda mínima, subsídios a empreendimentos econômicos,
- b) Políticas Redistributivas: aquelas que distribuem bens ou serviços a segmentos particularizados da população por intermédio de recursos oriundos de outros grupos específicos. São conflituosas e nem sempre virtuosas. Ex.: reforma agrária, distribuição de royalties do petróleo, política de transferência de recursos inter-regionais, política tributária, etc.;
- c) Políticas Regulatórias: aquelas que estabelecem imperativos (obrigatoriedades), interdições e condições por meio das quais podem e devem ser realizadas determinadas atividades ou admitidos certos

comportamentos. Seus custos e benefícios podem ser disseminados equilibradamente ou podem privilegiar interesses restritos, a depender dos recursos de poder dos atores abarcados. Elas podem variar de regulamentações simples e operacionais a regulações complexas, de grande abrangência. Ex.: Código de Trânsito, Lei de Eficiência Energética, Código Florestal, Legislação Trabalhista, etc.;

d) Políticas Constitutivas ou Estruturadoras: aquelas que consolidam as regras do jogo político. São as normas e os procedimentos sobre as quais devem ser formuladas e implementadas as demais políticas públicas. Ex.: regras constitucionais diversas, regimentos das Casas Legislativas e do Congresso Nacional, etc. (RUA, 2013, p.03/04)

Sonia Draibe (1990), em seu trabalho sobre as *Políticas Sociais Brasileiras: diagnósticos e perspectivas*, reflete sobre as políticas sociais no Brasil fundamentalmente de modo integrado e voltado para questões do futuro. Recrimina os trabalhos que tratam da política social e que não buscam identificar o perfil, o padrão ou o sistema de proteção social. E sugere que essa lacuna que falta trabalhar é o que se pretende em seu trabalho, isto é, examinar as políticas sociais a partir daquelas considerações enfatizando a particularidade de Estado de Bem-Estar Social no Brasil.

Por Welfare State, entende Draibe, que, no “âmbito do Estado capitalista, uma particular forma de regulação social que se expressa pelas transformações das relações entre Estado e Economia, entre o Estado e a Sociedade, a um dado momento desenvolvimento econômico”. (1990, p. 02)

4.2.2 Políticas Públicas e Estado Regulador

Segundo Höfling (2001, p. 33), em relação às ideias de Offe (1984), “Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto”.

Para Offe (1984), “esta função reguladora por meio da política social é a forma como o Estado procura resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado”. Neste sentido, o Estado procura manter, sob o seu controle, parcelas da população que não estão inseridas no processo de produção, por meio de qualificação permanente de mão de obra para o mercado, assim como por políticas e programas sociais. (HÖFLING, 2001, p. 33)

A educação como política social do Estado capitalista responde de modo específico às necessidades de valorização do capital, isto é, de um modo geral, o

ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais, conforme Neves (1999), em determinada formação social concreta capitalista, estão relacionados com a consolidação dos níveis de participação popular alcançados, com o nível de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção e, ainda, “nas repercussões econômicas e político sociais das aplicações diretamente produtivas da ciência no processo de trabalho sob o sistema de máquinas” (p. 17).

Complementando esta perspectiva, segundo Boneti (2011, p. 11):

Entende-se que cada momento histórico produz, no contexto da inter-relação entre produção econômica, cultura e interesses de grupos dominantes, ideologias a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas. Estas verdades absolutas, construídas ideologicamente em cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais, e, em particular, a elaboração e na operacionalização das políticas públicas.

Portanto, é compreensível quando Neves sugere que:

Situar a educação como política social do Estado capitalista significa, antes de tudo, admitir a refuncionalização social dos sistemas educacionais em face das mudanças qualitativas ocorridas na fase monopolista do capitalismo, tanto em relação às estruturas jurídico - políticas e às relações sociais globais. Significa, ainda, admitir que os sistemas educacionais, no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido. (1999, p. 16)

Assim sendo, existe, em cada momento histórico, e a partir da formação social construída, um interesse de grupos que dominam politicamente, socialmente, culturalmente a sociedade, que irá refletir em ações propostas pelas principais instituições sociais. Neste sentido, as políticas públicas e educacionais são um produto desta construção social em dado momento, isto é, o Estado trata de legitimar ações correspondentes ao seu interesse e dos grupos dirigentes por meio das instituições sociais.

4.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: INTRODUÇÃO HISTÓRICA

Para o entendimento das políticas públicas educacionais, a legislação é uma fonte importante que nos mostra a participação dos agentes que compartilham do processo político em cada período histórico, o que pensam, como organizam os

vários sistemas. E, também, perceber como se relacionam o Estado e as políticas públicas e educacionais nos diferentes contextos.

Interessa-nos relatar, neste estudo, alguns aspectos dos seguintes períodos históricos, em termos de legislação educacional da sociedade brasileira e o ensino de Sociologia: O Império, A República, O Estado Novo, O Regime Militar e o retorno à democracia.

4.3.1 A Educação no Império

A Proclamação da Independência e a fundação do Império do Brasil, em 1822, dá início a um período constituído de 3 fases: Primeiro Reinado (1822-1831), Regência (1831-1840) e Segundo Reinado (1840-1889). Segundo Vieira (2008), “cada fase corresponde pelo menos uma lei de educação” (p. 31).

Na Constituinte de 1824, a primeira Constituição Brasileira, promulgada por Dom Pedro I, foi a carta Magna que orientou por 65 anos o ordenamento jurídico do Brasil, sendo a de mais longa vigência.

Vieira (2008) indica que somente 2 únicos dispositivos tratavam da Educação, “indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político” (p.35).

No art.179, no parágrafo 32 e no parágrafo 33:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824)

Dom Pedro I, segundo Silva e Souza (2011), ao assumir o reinado no Brasil, deu início a uma nova etapa para a sociedade brasileira ao construir instituições voltadas para o fortalecimento da cultura escolar brasileira, com a implantação de escolas técnicas, universidades e faculdade.

Em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a primeira Lei da educação no Brasil, que “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades , villas e logares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827) e que vigorou por mais de cem anos. Tal lei, em seus 17 artigos, tem como objetivo criar escolas e definir suas

estruturas, como locais, salários dos professores e formas de contratação deste. (BRASIL, 1827)

Destacamos alguns artigos desta Lei (BRASIL, 1827):

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster. (BRASIL, 1827)

Observa-se a preocupação em delimitar conteúdos para as meninas e os meninos, em escolas diferenciadas, com conteúdos voltados a prendas domésticas para as meninas e geometria, entre outras aos meninos.

O sistema monitorial ou método Lancaster, presente no artigo 15, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, por Andrew Bell e Joseph Lancaster. Segundo Manacorda (2004) citado por Castanha (2012), “no sistema lancasteriano cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber.”. E, assim, à “medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa”. (CASTANHA, 2012, p. 02)

Para Saviani (2006), em relação à Política Educacional do Império Brasileiro, período que abarca 1823 a 1886, são 4 os momentos a considerar, ou seja:

o primeiro (1823-1827) é a fase dos debates sobre as grandes questões instituidoras da nova nação, onde a instrução pública ocupa um lugar importante, ao menos no âmbito das proclamações; o segundo (1827-1854) transcorreu sob a égide da lei das escolas de primeiras letras, cuja tentativa de implantação em âmbito nacional transferiu-se do governo central para os governos das províncias a partir do Ato Adicional à Constituição imperial,

promulgado em 1834; no terceiro momento (1854-1867) a política educacional trará como elemento característico o princípio da obrigatoriedade do ensino, instituído pelo Regulamento de 1854; finalmente, o último período (1867- 1886), que tem em seu centro o decreto de 1879 que promulgou a reforma “Leôncio de Carvalho”, será fértil em debates ligados à ideia de se instituir um sistema nacional de ensino. (p. 5371)

Com a Proclamação da República em 1889, um novo cenário se apresenta, com a constituição de 1891 e as várias reformas no campo da educação como veremos a seguir.

4.3.2 Educação na Primeira República (1889-1930)

Primeira República (1889-1930), também conhecida como “República Velha” ou “República dos Coronéis”, o governo federal realizou várias reformas no campo da educação, principalmente, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Além da constituição de 1891, podemos destacar: a Reforma Benjamin Constant (1890); o Código Eptácio Pessoa (1901); a Reforma Rivadávia Correa (1911); a Reforma Carlos Maximiliano (1915); a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

4.3.2.1 Benjamin Constant (1889- 1891)

Benjamin Constant (1836-1891), conforme Vieira (2008, p. 59), “foi militar e professor, teve participação decisiva no movimento que deflagrou a República. Dirigiu o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro”. Foi, também, Ministro da Guerra e, posteriormente, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos do Governo Provisório de Manoel Deodoro da Fonseca (15/11/1889-25/02/1891).

Quando jovem, entrou para a Escola Militar e submergiu no ambiente cientificista, com forte base matemática e no qual o positivismo, teoria de Augusto Comte (1798 -1857), começa a ser um elemento norteador do ensino. Mais tarde, quando assume o cargo no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, ele tem a oportunidade de enfrentar a questão filosófica da “regeneração social”⁶ proposta por

⁶ Comte cria uma religião onde estabelece a unidade espiritual por meio da ciência, a Religião da Humanidade cujo principal objetivo é a Regeneração Social e Moral.O lema da religião positivista é "O Amor por princípio, a Ordem por base e o Progresso por fim".(COMTE,1988)

Comte. Atuou em vários âmbitos da sociedade brasileira, principalmente na área de educação. (LEMOS, 2015, p. 02)

Em setembro de 1878, Benjamin fundou uma 2ª associação com um grupo de adeptos do positivismo no Rio de Janeiro, para difundir esta doutrina, visto que a 1ª associação positivista brasileira, fundada em abril de 1876, pelo mesmo grupo, não chegou a ser batizada. Esta nova Sociedade Positivista foi declarada uma continuação da anterior, e Benjamin Constant assume o cargo de bibliotecário. (LEMOS, 2015, p. 09)

Quando se torna Ministro da Instrução Pública em 1890, Benjamin Constant elabora uma reforma curricular do ensino com influência positivista, e que recebe seu nome.

4.3.2.2 A Reforma Benjamin Constant

Após a Proclamação da República, uma das primeiras medidas visando à educação é a Reforma Benjamin Constant, que ocorre no governo provisório de Manoel Deodoro da Fonseca de 1889 a 1891.

Conforme Vieira (2008, p. 59), a Reforma refere-se a um conjunto de documentos, sendo eles:

O Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890), o Regulamento da Escola Normal da Capital Federal (alterado pelo Decreto n. 982 de 8 de novembro de 1890), o Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890) e o Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1232-G, de 2 de janeiro de 1891).

Como consta no Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, o “*Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituido pelo Exercito e Armada, em nome da Nação*” aprova para a Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal o regulamento que a este “*acompanha assignado pelo General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos, que assim o faça executar*”. (Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890)

No Título III que trata do pessoal docente das escolas primárias, é estabelecido o seguinte artigo entre outros:

Art. 12. O Governo manterá na Capital Federal uma ou mais escolas normaes, conforme as necessidades do ensino, e a cada uma dellas será anexa uma escola primaria modelo. Paragrapho unico. O curso da Escola Normal compreenderá as seguintes disciplinas: Portuguez, noções de litteratura nacional e elementos de lingua latina; Francez; Geographia e historia, particularmente do Brazil; Matematica elementar; Mechanica e astronomia; Physica e chimica; Biologia; Sociologia e moral; Noções de agronomia; Desenho; Musica; Gymnastica; Calligraphia; Trabalhos manuaes (para homens); Trabalhos de agulha (para senhoras).

No artigo V que trata do ensino secundário, no art. 25, se estabelece que ele seja integral e dado pelo Estado no *Gymnasio Nacional*, antigo Instituto Nacional de Instrução Secundária, mantendo, no momento, o regime de internato e externato. No art. 26, consta que o curso integral de estudos do Ginásio Nacional será de 7 anos e cita, a seguir, as disciplinas que irão constar:

Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; História universal; História do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Musica.

A Sociologia é incluída, porém sem ter sido implementada, em função da morte de Benjamin Constant em janeiro de 1891, a disciplina acaba sendo colocada de lado.

Conforme Alves (2006), fontes analisadas em sua pesquisa identificam a presença das disciplinas intituladas: Sociologia, Moral, noções de economia política e direito pátrio no Colégio Atheneu Sergipense no século XIX, a autora sugere que este fato pode estar relacionado à presença de 2 ilustres intelectuais: Tobias Barreto e Silvio Romero, positivistas que levaram, conforme Sêga (2011), citado anteriormente, o núcleo irradiador do positivismo para Recife, ao lado de Clóvis Bevilácqua. A disciplina tratava de questões como: “civilidade, moralidade, respeito a ordem, o civismo, a responsabilidade moral, a política-social, a formas de governo, a importância da família e do Estado”. (ALVES, 2006, p. 35)

Além do exposto, a reforma também estabeleceu o processo educativo sob o modelo seriado; ampliou o currículo das escolas brasileiras; o enciclopedismo inspirada pelo positivismo de Augusto Comte, a obrigatoriedade e gratuidade do

ensino. Uma das alterações mais expressivas da reforma Benjamin Constant foi a laicização do ensino público por meio da institucionalização da liberdade de culto, neste sentido, houve uma expansão dos colégios privados. (TENÓRIO, 2009)

Percebe-se, neste contexto, a forte influência positivista na institucionalização da Sociologia no Brasil, seja porque as ideias estavam em voga na Europa e foram disseminadas por estudiosos brasileiros que lá estiveram, ou porque a sociedade estava em transformação, com a Proclamação da República, mudanças de ordem social, econômica, política, entre outras, estavam eclodindo, se fazendo necessário voltar o olhar para esta nova realidade.

A Política de Educação professada neste momento no Brasil é a consequência dos fatores de transformação da sociedade. Conforme Tenório (2009), os positivistas são os primeiros a expressar sua posição sobre a educação, pois juntamente com os liberais divergiram dos católicos quanto à manutenção da formação religiosa nas escolas, no campo da educação, são considerados forças que atuam/lutam para os fins educacionais almejados na formação dos indivíduos, a partir deste novo contexto.

Segundo Saviani (2010, p. 168):

[...] numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas.

Na segunda metade do século XIX, principalmente nas últimas décadas do Império, três “mentalidades pedagógicas” são percebidas, a mentalidade tradicionalista, a liberal e a cientificista. (SAVIANI, 2010 apud COSTA, 1967, p. 97-122)

Com a morte de Benjamin Constant, o autor da Reforma que insere a Sociologia no contexto educacional, esta área é deixada de lado, voltando a figurar somente em 1925 com a Reforma Rocha Vaz.

4.3.3 Estado Novo (1930- 1964)

Em 1930, Getúlio Vargas concorre à presidência da República como candidato de oposição e acaba sendo derrotado nas eleições. Conforme Ferreira

(2006), Getulio “liderou o movimento revolucionário deflagrado em 3 de outubro daquele ano, em que acabou vitorioso e o levou à chefia do governo provisório do país. Quatro anos depois, foi eleito indiretamente presidente constitucional”. (p. 01)

Fechou o Congresso em 1937 e implantou uma ditadura que foi chamada de Estado Novo, que inicia em 1937 e termina em 1945, quando o presidente é deposto por um golpe militar, e irá retornar à presidência em 1951 por meio do voto popular. Em 1954, Getulio Vargas se suicida, colocando um fim em sua vida política na sociedade brasileira. (VIEIRA, 2007)

Para Vieira (2007), durante o período do Estado Novo (1943), deu-se visibilidade para o movimento em favor do retorno das liberdades democráticas em oposição à ditadura de Vargas. O fim deste regime ditatorial acontece em 1945. No governo Dutra, havia uma ambiguidade vivenciada no plano político que encontrava expressão no campo econômico respaldado na Constituição de 1946, orientada por princípios democráticos e liberais.

Em 1947, Dutra promove a intervenção em mais de uma centena de sindicatos, fechando, também, a CGT (Central Geral do Trabalhadores). O PCB (Partido Comunista Brasileiro) é considerado ilegal, ocorre o crescimento da indústria nacional, é lançado o SALTE (Saúde, Alimentação, Transportes e Energia) – primeiro plano de governo do pós-guerra. (VIEIRA, 2007)

O segundo governo de Vargas em 1950, conforme Vieira (2007), apoiava-se no populismo e na propaganda interna para fortalecer o projeto nacionalista (BNDE, Petrobrás, Eletrobrás com monopólio estatal). A sustentação deste governo se dava por meio dos sindicatos ligados ao PTB e ao Ministério do Trabalho. Os partidários da UDN (de segmentos políticos mais conservadores) eram contra Vargas e suas atitudes. Com a fragilização do governo e o atentado a Carlos Lacerda, Vargas suicida-se em 1954 “sob intensa pressão de forças político-econômicas internas e do imperialismo” (IANNI, 1975, p. 27).

4.3.3.1 Contexto Educacional

O Estado Novo foi um período em que várias reformas ocorreram em termos de educação. O ministério estava a cargo de Gustavo Capanema, que teve sua vigência no período de 1934 a 1945, portanto, 11 anos no poder. É um momento em

que várias figuras ilustres participaram do Ministério da Educação e Saúde, nos campos da educação, da cultura e das artes,

[...] a formulação das políticas cultural e educacional para o Brasil contou com a atuação nem sempre simétrica, mas inequivocamente ativa, de intelectuais como Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Rodrigo Mello Franco, Alceu Amoroso Lima (mais tarde Tristão de Ataíde) e até Villa-Lobos, Jorge de Lima, Manoel Bandeira... Foi o ministério dos modernistas, dos Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. (BOMENY, 1999, p. 129)

Saviani (2010) indica que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, é considerado um dos primeiros movimentos que defendia o planejamento da Educação e sua organização em todo o território nacional.

A Constituição de 1934 criou o primeiro Conselho Nacional de Educação o qual estabeleceu que se elaborasse um plano nacional, o que ocorreu em 1937 na gestão do ministro Gustavo Capanema, porém, com o golpe do Estado Novo, que aconteceu naquele mesmo ano, ele não chegou a ser implantado. A ideia só foi retomada com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que deu entrada no Congresso Nacional em outubro de 1948. (SAVIANI, 2010)

A primeira oportunidade de organizarmos um Sistema Nacional de Educação no Brasil ocorreu na década de 1930 com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e com a Constituição Federal de 1934, que inscreveu a exigência de fixação, pela União, das diretrizes da educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação. Esta oportunidade foi perdida com o advento do Estado Novo. Uma nova oportunidade se abriu em decorrência da Constituição Federal de 1946, que reiterou a exigência de fixação, por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional. Já no projeto original, a questão da organização do Sistema Nacional de Educação não foi assegurada à vista da assimilação, feita pelos próprios renovadores, do sistema nacional à tese da centralização do ensino. Prevalendo a visão descentralizadora, o eixo do projeto de LDB foi posto nos sistemas estaduais, admitindo-se o sistema federal em caráter supletivo. Na sequência, os interesses das escolas particulares, capitaneados pela Igreja Católica e guiando-se pelo temor do suposto monopólio estatal do ensino, concorreram para afastar a preocupação com o Sistema Nacional de Educação. (SAVIANI, 2010 b, p. 775)

A convivência entre tendências conservadoras e liberais: na Constituição de 1946 e na tramitação do primeiro projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – versão final aprovada em 1961. “Mais uma Vez Convocados” em 1959, é considerado o Segundo Manifesto (em relação ao Manifesto dos Pioneiros de 1932). O “Segundo Manifesto” de 1959 postula uma educação liberal, democrática, voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico; uma

educação que busque a transformação do homem e de seu espaço social. Defendem a escola pública.

Para Gadotti (2012), no *Estado nacional-populista*, “a escola representava o instrumento ideal para a *disseminação da nova ideologia desenvolvimentista*, isto é, o mito do desenvolvimento capaz de produzir o bem-estar de todos independentemente de classe social”. Ele sugere que a nova burguesia vê na educação um instrumento eficiente para preparar as novas gerações de classes trabalhadoras para a cooperação: “a sociedade política impõe a sua hegemonia sobre as instituições de ensino, para transformá-las num “aparelho ideológico” a seus serviços.” (GADOTTI, 2012, p. 130).

4.3.3.1.1 Alguns avanços relativos à Constituição de 1946:

- a) A educação ressurgiu como direito de todos: “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. (Art. 167).
- b) “O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. (Art. 168, II).
- c) Do ponto de vista da organização da educação escolar, mantém-se a orientação de que os Estados e o Distrito Federal organizem seus “sistemas de ensino” (Art. 171).
- d) Cabe à União organizar “o sistema federal de ensino e o dos Territórios”, tendo, o sistema federal, um “caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais” (Art. 170).

4.3.3.1.2 Quanto à Lei 4.024/61 – conciliação em favor dos interesses privatistas.

- a) Artigo 2º - parágrafo único: “À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar aos seus filhos”.
- b) [...] “ Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor” [...]

- c) [...] “Financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor” (Art. 95, a, b, c).

Pelo exposto, percebe-se que a LDB de 1961 abre o caminho para que subvenções estatais estimulem o crescimento do ensino privado.

O fortalecimento das camadas médias nos centros urbanos, o início de um processo de industrialização e o crescimento de um setor de serviços apontam para um modelo onde se espera da educação um novo papel. O regime militar inaugurado em 1964, irá imprimir características próprias ao projeto educacional neste novo contexto econômico. (VIEIRA, 2007)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 4024/61 reconhece a educação como direito de todos e no título VI - capítulo II afirma que ensino primário como sendo obrigatório a partir dos sete anos e ministrado na língua nacional. A Lei 4024/61 determina que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único: A família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.” (BRASIL, 1961)

O Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

4.3.3.2 A Institucionalização da Sociologia: O início

Apesar de incluída na Reforma de ensino no governo de Benjamin Constant nos currículos das Escolas Normais e no Secundário integral, como mencionada anteriormente, em poucos anos, é retirada pela lei que aprovara o regulamento do Ginásio Nacional – atual Colégio D. Pedro I, Rio de Janeiro. Conforme Meucci (2000),

a Sociologia somente retornará ao sistema regular de ensino brasileiro apenas em 1925, inserida no currículo da 6ª série ginasial, cursada por aqueles interessados em obter o diploma de “Bacharel em Ciências e Letras”. Alguns anos depois, em 1928, nos Estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, torna-se disciplina obrigatória nos programas dos cursos de magistério. Em 1931, em todo o Brasil, a Sociologia ingressara no quadro geral de matérias para os cursos complementares dedicados ao preparo

dos alunos para o ingresso nas faculdades e universidades: fora, pois, nesta época, conhecimento exigido nas provas de admissão para os cursos superiores. (p. 04)

Com a Reforma Rocha Vaz, essa questão volta à cena e a Sociologia foi inserida como disciplina obrigatória nas escolas secundárias, a Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925 “Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências”.

Conforme a SEÇÃO QUARTA do curso do ensino secundário, diz o Art. 47 – O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos, pela forma seguinte:

1º ano 1) – Português; 2) – Aritmética; 3) – Geografia Geral; 4) – Inglês; 5) – Francês; 6) – Instrução Moral e Cívica; 7) – Desenho. 2º ano 1) – Português; 2) – Aritmética; 3) – Geografia (corografia do Brasil); 4) – História Universal; 5) – Francês; 6) – Inglês ou Alemão; 7) – Latim; 8) – Desenho. 3º ano 1) – Português; 2) – História Universal; 3) – Francês; 4) – Inglês ou Alemão; 5) – Latim; 6) – Álgebra; 7) – Desenho. 4º ano 1) – Português (gramática histórica); 2) – Latim; 3) – Geografia e trigonometria; 4) – História do Brasil; 5) – Física; 6) – Química; 7) – História do Natural; 8) – Desenho. 5º ano 1) – Português (noções de literatura); 2) – Cosmografia; 3) – Latim; 4) – Física; 5) – Química; 6) – História do Natural; 7) – Filosofia; 8) – Desenho. 6º ano 1) – Literatura Brasileira; 2) – Literatura das Línguas Latinas; 3) – Latim; 4) – Filosofia; 5) – Sociologia.

Art. 48 – O conjunto de estudos do curso secundário integral compreende as matérias acima discriminadas, distribuídas pelas seguintes cadeiras:

Português, até o terceiro ano – 2 cadeiras; Português, 4º e 5º anos – 2 cadeiras; Francês – 2 cadeiras; Inglês – 2 cadeiras; Alemão – 1 cadeira; Latim – 4 cadeiras; Matemática – 4 cadeiras; Geografia – 2 cadeiras; História Universal – 2 cadeiras; História do Brasil – 2 cadeiras; Cosmografia – 1 cadeira; Instrução Moral e Cívica – 1 cadeira; Física – 2 cadeiras; Química – 2 cadeiras; História Natural – 2 cadeiras; Filosofia – 2 cadeiras; Literatura Brasileira e das Línguas Latinas – 2 cadeiras; Sociologia – 1 cadeira.

O ingresso da Sociologia na sociedade brasileira, portanto, acontece somente na década de 1920 nas Escolas Normais, em Pernambuco, com Gilberto Freyre, e, conforme Meucci, “foram portas de entrada para a síntese de teorias e conceitos Sociológicos, e para a pesquisa social propriamente dita” (2006, p. 19).

4.3.3.2.1 Os primeiros cursos de graduação

Na década de 1930, surgem os primeiros cursos de graduação em 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. Conforme Ianni (1975, p. 26), começam a chegar no Brasil, Sociólogos e Cientistas Sociais de diferentes posições teóricas vindos da França, Estados Unidos e outros países como: Roger Bastide, Pierre Monbeig, A.R. Radcliffe Brown, Otto Klineberg, Georges Gurvich, Jacques Lambert, Claude Lévi-Strauss, Alain Tourraine, Peter Fry, entre outros.

O curso de Ciências Sociais teve seu início no Paraná, em 1938, na Universidade Federal do Paraná, neste período denominada Universidade do Paraná e, em 1959, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Entre 1940 e 1950, conforme Bega (2006, p. 40), “uma geração de intelectuais paranaenses irá construir e consolidar o projeto da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná, dentro dela, o curso de Ciências Sociais, fundado em 1938”.

Conforme Mota citando Costa Pinto,

Interessar-se pelo ensino de uma ciência, ao referir-se ao ensino das ciências sociais no Brasil nos anos de 1940, é importar-se pelo modo como essa ciência subsiste de modo útil, desenvolvendo-se e exercendo sua plena função cultural. Atualmente, investigar e discutir a Sociologia no Ensino Médio é de especial relevância para a percepção do seu processo de construção e instituição na escola, e também da sua recepção social, seja pelos alunos, pais ou professores. (MOTA, 2005, p.15)

Pelos idos de 1954, Florestan Fernandes, participando do I Congresso de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), já revelava sua preocupação com o ensino desta disciplina no Ensino Médio, quando apresentou uma comunicação intitulada “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira”. Neste trabalho, o professor enfatiza a importância da Sociologia neste grau de ensino:

Os estudos que foram feitos por especialistas sobre essa questão demonstram que, para os sociólogos, o ensino da Sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal por excelência, para atingir as

funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna. (1954, p. 90)

Para Florestan Fernandes (1954), o ensino secundário é “formativo por excelência” e não deve visar à formação enciclopédica de conhecimento, mas uma formação do espírito dos que recebem. Pois, desta forma, a maneira como os conhecimentos são transmitidos tornam-se mais importantes que o conteúdo da transmissão (p. 95).

Em 1961, com a Lei nº 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Sociologia retorna nos cursos secundários e regulares.

De forma resumida, apresentamos o que diz a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61 em relação à organização dos diferentes níveis de ensino na educação brasileira:

- Reconhece a educação como direito de todos e existe uma descentralização do sistema educacional, dando autonomia às redes e Liberdade para a escola organizar seu currículo;
- Criação do Conselho Federal de Educação;
- 12% do orçamento da União e 20% dos municípios para a educação;
- A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância;
- O ensino primário, no mínimo, em 4 séries anuais e obrigatórios a partir dos 7 anos de idade, ano letivo de 180 dias;
- O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de Ensino Médio depende de aprovação em exame de admissão;
- A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente;
- O Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário;
- Formação do docente no ensino normal para ministrar aulas no primário e para o médio – curso superior;
- Ensino religioso facultativo;

- Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos;
- Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior. (BRASIL, 1961)

4.3.4 Regime Militar (1964- 1985)

4.3.4.1 Contexto Histórico:

Com o golpe militar em 1964, os EUA que vive o período da Guerra Fria, apoiam a sociedade brasileira e oferecem suporte financeiro para o desenvolvimento de grandes projetos. De 1968 a 1973, ocorre o que os economistas chamaram de Milagre Brasileiro, com a realização de projetos de grande porte como: Itaipu binacional; Ponte Rio-Niterói; Rodovia; Transamazônica; Usinas Nucleares. (VIEIRA, 2007)

Segundo Vieira (2007), há um avanço nos processos de urbanização e industrialização iniciada em 30 e acelerados em 60 com Juscelino Kubitschek. Enquanto na década de 60, a população urbana era de 45%, na década de 70, já estava em 56%. Uma nova Constituição é outorgada em 24 de janeiro de 1967, e, em 17 de outubro de 1969, é modificada por Emenda Constitucional.

Com a crise do Petróleo em 1973, ocorre recessão no ritmo de desenvolvimento e surgem as primeiras greves. Prepara-se o caminho lento para a volta à democracia. Os Presidentes Gerais no Regime Militar governaram de 1964 a 1985. (VIEIRA, 2007)

4.3.4.2 Educação no Regime Militar:

No campo da Educação, após a Constituição de 1967, são encaminhadas as propostas de reforma. A primeira delas foi a Reforma Universitária, Lei 5540/68, com objetivo de atender às demandas por ensino superior e formar quadros deste nível, para dar “substância ao crescimento econômico gerado pelo milagre brasileiro”. (VIEIRA, 2008, p. 118).

O projeto da reforma universitária de 1968, do ponto de vista político, constitui resposta a uma pressão por ensino superior, de modo específico entre as camadas médias. Do ponto de vista técnico, procura atender a exigência de racionalização. O projeto encaminhado pelo Grupo de Trabalho de 1968, que se explicita na Lei 5.540/68, aprovada em regime de urgência pelo Congresso Nacional, tem como medidas mais importantes:

- I) A estrutura departamental.
- II) O sistema de créditos e de matrículas por disciplinas.
- III) O ciclo básico.
- IV) A carreira universitária única.
- V) A indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, etc.

(BRASIL, 1968)

O final da década de 1970 marca a entrada dos Acordos MEC-USAID no cenário educacional brasileiro. Acordos estes produzidos nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID).

Conforme Minto (2006), estes acordos visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Estes acordos MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico.

A concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pelo USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles com um imperativo da modernização, até mesmo da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno fértil para adubar suas ideias (CUNHA, 1988, p. 22).

Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. (MINTO, 2006)

Na prática, os acordos MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971) (MINTO, 2006).

A segunda foi a Lei 5692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau. Esta Lei pretende atingir um duplo objetivo: Conter a demanda sobre o Ensino Superior e promover a profissionalização do Ensino Médio. Conter a demanda ao Ensino Superior ao se contentar com o Ensino Médio profissionalizante por meio da formação de quadros técnicos de nível médio (Art. 5º).

Conforme Vieira (2007), as inovações da reforma de 1971 em relação à LDB de 1961 são:

- O Antigo curso primário e ginasial são substituídos pelo ensino de 1º grau – destinado à formação da criança e do adolescente – 8 anos de duração e obrigatória dos 7 aos 14 anos. (art.17,18 e 20)
- O Ensino Médio passa a chamar-se Ensino de 2º grau – destinado à formação integral do adolescente com 3 ou 4 anos de duração. (art.21 e 22)
- Introduce um núcleo comum (Parecer 853/71) obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (art.4º)

- É concebido um currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus – que compreende uma parte da educação geral e outra de formação especial. (art. 5º)
- No 2º grau, a formação especial tem o caráter de “habilitação profissional” (Art. 4º parágrafo 3º e Art. 5º parágrafo 2º).

A ideia de profissionalização representa a principal inovação introduzida pela Lei 5.692/71.

A intenção do legislador é que a qualificação para o trabalho no 2º grau, desta forma, imprimindo-lhe um sentido de “terminalidade”. Ou seja, qualquer jovem com ‘habilitação profissional’ de nível médio estaria apto a ingressar como técnico para o trabalho. Depois de 10 anos, a reforma é alterada pela Lei 7044/82 – que elimina a obrigatoriedade da oferta de “habilitações profissionais” pelas escolas. (VIEIRA, 2007 grifo do autor)

Sobre o fracasso das escolas profissionalizantes neste período, Freitag (1987, p. 41) comenta que um dos fatores foi o total despreparo “físico, humano e ideológico das escolas para assumir a tarefa que a lei autoritariamente impusera, sendo que nenhuma categoria envolvida no processo havia sido consultada”. Faltavam materiais e instalações de oficinas, assim como professores preparados para ministrar aulas profissionalizantes para as crianças e adolescentes, e ainda não havia recursos financeiros nem foram feitos os esforços devidos para canalizar recursos e tornar funcional a proposta (FREITAG, 1987).

E ainda a rejeição ao trabalho manual pelas camadas médias e altas da sociedade brasileira, como também pela classe trabalhadora.

A educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo das classes médias e da alta sociedade brasileira. O trabalho manual era, para essas classes, que competia aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores [...] e o pai operário que fazia esforços para manter seu filho na escola esperava vir a ter um filho ‘doutor’ que mandasse nos outros e não fosse, como ele, um trabalhador manual. (FREITAG, 1987, p. 41)

No Governo Militar, sugere Vieira (2007), o planejamento atinge seu maior grau de importância. O planejamento é utilizado como instrumento de governo que parte da esfera decisória central, a União para as unidades federadas, estados e distrito federal. Ao planejamento global corresponde um planejamento setorial, por

área de atuação. O planejamento educacional é um setor do Plano Nacional de desenvolvimento (PND).

Outras preocupações do período, conforme Vieira, são: a Educação de jovens e adultos, materializada no MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e ênfase depositada no ensino supletivo como prioridades e a Assistência ao estudante, por meio de oferta de merenda escolar e material didático. (2007)

De qualquer maneira, os números mostram que, no ensino fundamental e médio, a tendência do período é de crescimento da oferta no sistema público e na rede privada. “No Ensino Médio, a oferta pública também se amplia: esta representa 32,86%, da oferta, em 1955, passando para 33,83% em 1960. A curva permanece ascendente, chegando a 35,52%, em 1965 e alcançando 42,61%, em 1970.” (VIEIRA, 2007, p. 140).

A centralização é retomada com força na gestão educacional por meio do planejamento setorial de cunho técnico e racionalizador, imprimindo uniformidade à política educacional em curso no país.

4.3.4.3 Regime Militar e o Ensino de Sociologia

A Lei nº 5692/71 de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova nomenclatura utilizada para os antigos cursos primário, ginásial e colegial.

Este documento expõe as propostas para esses níveis de educação na década de 70 e, desta forma, a Sociologia sai e passa a ser disciplina optativa, sendo que o Ensino Médio passa a ser ensino profissionalizante, favorecendo um espaço maior para as disciplinas técnicas e não as disciplinas humanísticas, como é o caso da Filosofia e da Sociologia.

As inovações da reforma de 1971 em relação à LDB de 1961:

- Antigo curso primário e ginásial são substituídos pelo ensino de 1º grau – destinado à formação da criança e do adolescente – 8 anos de duração e obrigatória dos 7 aos 14 anos. (art.17, 18 e 20)
- O Ensino Médio passa a chamar-se Ensino de 2º grau – destinado à formação integral do adolescente com 3 ou 4 anos de duração. (art. 21 e 22)

- Introduce um núcleo comum (Parecer 853/71) obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (art.4º)
- É concebido um currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus – que compreende uma parte da educação geral e outra de formação especial. (art. 5º)
- No 2º grau, a formação especial tem o caráter de “habilitação profissional” (Art. 4º parágrafo 3º e Art. 5º parágrafo 2º).

A ideia de profissionalização representa a principal inovação introduzida pela Lei 5.692/71. A intenção do legislador é que a qualificação para o trabalho viesse a permear todo o 2º grau, imprimindo-lhe um sentido de “terminalidade”. (BRASIL, 1971)

4.3.5 Nova República: o retorno da democracia

4.3.5.1 Contexto político e educacional

Com o fim do Regime Militar, ocorre o processo de redemocratização do Brasil, com o retorno das liberdades sociais, a volta do sistema político multipartidário, as eleições diretas para Presidente da República e a elaboração de nova constituição, promulgada em 05 de outubro de 1988. Constituição democrática que valorizou a participação do cidadão e a soberania popular. (VIEIRA, 2008)

Como não poderia deixar de ser, foi um momento complexo em termos políticos, sociais e econômicos na sociedade brasileira, pois, após 20 anos de Ditadura Militar e da supressão dos direitos dos cidadãos, o processo democrático precisa ser (re)construído, e muitos paradigmas precisam ser desnaturalizados.

A Constituição foi promulgada, atendendo aos anseios populares e protegendo os direitos individuais dos cidadãos, com a garantia da participação destes nos processos de tomada de decisões políticas no país. Assim, o Brasil pode ser considerado um Estado Democrático de Direito, com o povo detentor do poder soberano e legitimado para escolher seus representantes, consolidando o processo democrático do país. Essa representação política expressa a vontade popular e pressupõe a existência de uma relação de identificação e confiança entre representantes e

representados, para que exerçam a função política conforme o interesse da coletividade. (BASTIANI, 2014, p. 280)

Em termos de fatos políticos e econômicos que marcaram este período, Kinzo (2001) destaca: O lançamento do Plano cruzado – plano econômico para tentar combater a inflação. Em 1984, o movimento político democrático intitulado Diretas Já!, que visava estabelecer eleições diretas para presidente da República, teve grande participação da sociedade brasileira, intelectuais, artistas, sindicatos, lideranças estudantis. As eleições diretas somente irão ocorrer após a Constituição de 1988, em 1989.

A eleição do primeiro Presidente Fernando Collor em 1989, mas que, ao tomar medidas econômicas drásticas em 1990, o chamado Plano Collor, que interferiu na poupança e em investimentos financeiros da população, se mostrou ineficaz para conter a crise, levando o presidente eleito pelo voto direto a perder o apoio da população, sendo assim, em 1992, ocorre seu *Impeachment*, “resultante de sérias denúncias de corrupção, seguidas por uma significativa mobilização popular e da ação decisiva do Congresso Nacional em solucionar a crise política”. (KINZO, 2001, p. 06).

Conforme Kinzo, com o *impeachment*, assume o vice-presidente, Itamar Franco, que, sem muita liderança, contribui com “incerteza política e econômica no país”; Em 1993, a realização de plebiscito para definição do sistema de governo confirma a continuidade do sistema presidencialista. Em 1993/94, acontece a Implementação do Plano Real, que tem o objetivo de estabilizar a economia. Em 1995, toma posse Fernando Henrique Cardoso do PSDB na presidência do Brasil e permanece por 2 mandatos, sendo reeleito em 1998. Em 2002, assume o poder na sociedade brasileira o Partido dos Trabalhadores (PT) com Luiz Inácio Lula da Silva e, posteriormente, em 2010, com Dilma Rousseff. (2001)

Na década de 80, tem início um processo de redemocratização da Sociedade brasileira e que, segundo Saviani (2010, p. 402), é a década, “do ponto de vista da organização do *campo educacional*, das mais fecundas da nossa história, rivalizando apenas com 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a”.

Em relação à Educação, Saviani (2010) afirma que a década de 1980, do ponto de vista da organização do campo educacional, é uma das épocas mais fecundas da sociedade brasileira, só rivalizando com a década de 1920, com a

“criação da ABE (Associação Brasileira de Educação) que desempenhou importante papel nas lutas educacionais até a década de 1950” (SAVIANI, 2010, p. 402).

É um momento de grande mobilização no campo da educação. Criam-se associações, centros de estudos constituem-se sindicatos, aglutinado, em âmbito nacional, professores dos mais diferentes níveis de ensino. Essa fase abre espaço para a emergência de concepções contra-hegemônicas no campo da educação, em relação ao sistema de ensino deste período de Ditadura Militar, tendo em vista a preocupação com a questão política da educação. (SAVIANI, p. 405).

Inauguram-se a ANDE (Associação Nacional de Educação); a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). A “década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos 3 graus de ensino.” (SAVIANI, 2010, p. 404).

Saviani (2010) relata que a década de 1980 também tem como característica uma significativa ampliação da produção acadêmico-científica, sendo divulgada por cerca de sessenta revistas de educação e por grande quantidade de livros, atingindo um nível de amadurecimento que permitiu a “conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela SBPC e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino: CNPq, CAPES e FINEP”. (p. 407) E também ocorrendo a mesma valorização com as fundações de amparo à pesquisa dos diferentes estados.

Conforme Romão,

De 1985 a 1996, paralelamente ao processo de organização e mobilização popular pela redemocratização do país, os educadores, em parceria com parlamentares aliados que atuavam na Assembleia Nacional Constituinte, buscaram recriar o Sistema Educacional Brasileiro que havia sido fragmentado e privatizado pelos governos da ditadura militar. Mas recriá-lo significava, além de recuperar sua integração horizontal e vertical, resgatar e aprofundar, também, seu caráter público e democratizado. (2008, p.113)

Em busca de caminhos e tentativas de reconstruções por uma mudança de legislação, em face deste momento de redemocratização, em dezembro de 1996, é aprovada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

A Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, em seu artigo 1º, Da Educação, estabelece que essa deve abranger os processos formativos que são desenvolvidos na vida familiar, na

convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Quanto aos princípios e Fins da Educação Nacional, a Lei estabelece que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996)

Em relação ao Ensino Médio, em seu artigo 35, a lei considera ser a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos e terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Quanto ao currículo do Ensino Médio, até 2008, a lei apenas indicava que os estudantes deveriam ter o domínio dos conhecimentos de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (inciso III – revogado pela Lei nº 11.684, de 2008), como podemos observar:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

~~III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)~~

~~§ 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento) (Revoga do pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

§ 3º Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

~~§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação. (Brasil, 1996 grifos da autora)~~

O fato de ter o domínio dos conhecimentos já demonstra, sutilmente, a preocupação com este conhecimento científico no Ensino Médio, levando-se em consideração que, no art. 36, inciso I, destaca como diretrizes “o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”, assim como, o “acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. (BRASIL, 1996)

Porém não será suficiente para a presença da disciplina de Sociologia de maneira ampla na sociedade brasileira, somente alguns estados adotam em seus currículos a disciplina de Sociologia e na maioria os temas desta área são tratados como temas transversais. Mas é a partir deste momento que os agentes do campo da Sociologia se fortalecem e iniciam um embate com as forças políticas para trazer a visibilidade necessária à presença da Sociologia no Ensino Médio, como observaremos a seguir.

4.3.5.2 O Retorno da Sociologia no currículo do Ensino Médio

Assim como o campo da educação apresentou uma grande mobilização em termos de entidades de classe e associações, tendo em vista a preocupação com a questão política da educação, no campo da Sociologia, também são sentidas estas preocupações, o que contribui com a criação de associações de sociólogos. Desta forma, segundo Moraes (2011), na década de 1980, o debate sobre a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio torna-se mais consistente a “partir da criação de associações de sociólogos, que culmina no retorno gradual e opcional da disciplina ao currículo até meados dos anos de 1990”. (p. 372) Observamos, neste momento, que as forças internas do campo da Sociologia se mobilizam para clamar a sua volta, como disciplina obrigatória no campo educacional.

Mesmo com todo debate, conforme citado anteriormente, na década de 1990, a Lei nº9.394 de 20/12/1996 afirma, em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, que, ao final do Ensino Médio, o educando deve demonstrar o domínio do conhecimento de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania, isto é, as disciplinas de Sociologia e Filosofia não são obrigatórias, porém já existe uma sinalização, mas é insuficiente para sua legitimação.

Em 1999, é aprovado na Câmara Federal o Projeto de Lei do Deputado Padre Roque que obriga a inclusão da Sociologia e da Filosofia em todas as escolas do país. Em 2001, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso veta a lei, que obrigaria as escolas a incluírem as disciplinas Sociologia e Filosofia como obrigatórias segundo o projeto proposto pelo Deputado Federal Padre Roque, alegando falta de professores para assumirem e que as despesas com concursos e contratação dos professores iriam onerar os cofres públicos. (MORAES, 2011)

Apesar disso, no campo da Sociologia, observamos o interesse pela inclusão dessa nos currículos, como demonstra Silva (2007):

Temos vários dados que indicam o crescente interesse pela inclusão da disciplina nos currículos. Como antecedentes da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, temos iniciativas dos Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Para, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, que na década de 1980, realizaram reestruturações curriculares no que se chamava 2.o grau e atualmente e denominado de Ensino Médio. Tais reestruturações procuravam adequar os currículos aos tempos de redemocratização e os textos recontextualizados nos órgãos

oficiais refletiram a produção da crítica ao regime militar nos centros de pesquisa das universidades (p. 414).

Sarandy (2011, p.14) relata que “ a inclusão da disciplina nos currículos escolares após os anos 1980 deu-se diferentemente em todo o Brasil, nas realidades estaduais e locais”. Segundo Silva (2010, p. 414), “no Paraná, ocorreu um concurso público para professores de Sociologia e publicaram-se as Propostas de Conteúdos de Sociologia em 1994 e 1995”.

Assim, observou-se, neste momento, a produção de diretrizes curriculares, livros didáticos, dissertações de mestrado e artigos sobre esses processos. Tais iniciativas ajudaram a elaborar mais problemas e desafios para o campo relativo ao ensino de Sociologia, assim como contribuíram para que esta área se tornasse cada vez mais visível no campo da educação no currículo do Ensino Médio.

Segundo Pereira (2009), foi a partir da aprovação da Lei 9394/1996, cujo art. 36, inciso III, estabelecia o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia” que o movimento pela implantação da Sociologia no currículo do Ensino Médio se tornou mais forte.

Conforme relata Moraes (2011) em depoimento sobre sua atuação no movimento pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, nos anos de 1999 a 2002, ele conheceu a professora Heloisa Martins, “que, embora não se dispusesse a fazer parte da diretoria do Sindicato, vinha acompanhando assiduamente os eventos e compartilhava conosco das preocupações sobre o ensino de Sociologia” (p. 07).

A Professora Heloisa resolveu organizar um dossiê sobre o tema na revista *Tempo Social*, do Departamento de Sociologia da USP, convidando o Professor Amaury Moraes para escrever sobre Ensino de Sociologia, favorecendo, segundo ele, um aprofundamento nas pesquisas sobre o tema.

Em junho de 2004, como representante da SBS no Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, a professora Heloisa Martins deveria participar das discussões que já haviam iniciado com o novo governo federal. Não podendo comparecer em virtude de outros compromissos, depositou em nós toda confiança e abonou o nosso nome perante a Diretoria da SBS. Da participação nesse Fórum decorreu a coordenação da equipe de Sociologia e a elaboração das chamadas *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. (MORAES, 2011, p. 07)

Segundo Silva (2007), a equipe coordenada pelo professor Amaury Moraes “provocou um debate no interior do MEC. Em 2005, Moraes elaborou um Parecer detalhado sobre a legislação educacional, desde a LDB de 1996 até as DCNEM (1998)” (p. 420)

Neste parecer, o grupo explicita que “as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 não estavam cumprindo a LDB, pois não garantia que os currículos, de fato, ofereceriam os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, apenas como temas transversais”. (SILVA, 2007, p. 420)

Um amplo debate, conforme Silva (2011), irá se espalhar pelo país,

[...] alimentado pelas diferentes associações sindicais e científicas de sociólogos e filósofos com o intuito de sensibilizar os conselheiros. O prof Amaury César de Moraes reuniu-se algumas vezes com o conselheiro e sociólogo César Callegari, que tornou-se o porta voz nas reuniões do Conselho Nacional de Educação, informando-o da situação da Sociologia nos diferentes estados e da legislação da educação. No dia 7 de julho de 2006 a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o Parecer 38/2007 que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornado a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. A Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incluindo a filosofia e a Sociologia como disciplinas curriculares obrigatórias.

O Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), torna obrigatória a inclusão de filosofia e Sociologia no Ensino Médio e, em junho de 2008, entra em vigor a Lei nº 11.684/2008, medida que tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio.

A força se renova com o acolhimento da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), entidade representativa dos sociólogos, assumindo, também, a luta pelo ensino. Em carta escrita pela Professora Dra. Irllys Barreira, Presidente da entidade de 2011 a 2013, torna público que, “acatando sugestões dos componentes das antigas e nova diretoria, vem afirmar seu compromisso histórico de fortalecimento e consolidação do Ensino da Sociologia nos níveis Médio e Graduação”. (BARREIRA, 2011, s/p)

Segundo relata Sarandy (2011),

[..] a SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia) consolidou sua chamada Comissão de Ensino, ligada à diretoria, que, desde seu início é coordenada pela Dra. Heloísa Martins (USP) e secretariada pela Dra. Ileizi Fiorelli Silva (UEL), à qual professores e pesquisadores, em nível universitário, que nunca deixaram de se dedicar à questão do ofício do sociólogo e/ou de sua

prática docente, portanto, também no empenho do retorno da disciplina à escola aderiram imediatamente. (p. 17)

Barreira (2011. s/p) ainda relata que o tema Sociologia no Ensino Médio é preocupação permanente da entidade, “que se materializou em demandas dirigidas às Secretarias de Educação, ao Conselho Nacional de Educação e às várias instâncias preocupadas em definir diretrizes pedagógicas importantes para a transmissão do saber sociológico, considerado indissociável da pesquisa”.

E que eventos tais como os Encontros Nacionais sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, mesas redondas sobre Sociologia no Ensino Médio em encontros regionais e a criação de grupos de Trabalho Específicos sobre a temática nos Encontros Nacionais da SBS fazem parte das ações desenvolvidas pela instituição. (BARREIRA, 2011, s/p)

Destaco o evento Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) que já está em sua 4ª edição e que, a cada encontro, reúne estudantes e professores de Sociologia do Brasil, contribuindo com a discussão em torno da consolidação desta área científica.

I ENESEB - Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica , ocorrido em julho de 2009, na cidade do Rio de Janeiro-RJ.

II ENESEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. Data:23 a 26 de julho de 2011. Local: PUCPR. TEMA: Ensino de Sociologia na Educação Básica: formação docente em questão.

III ENESEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. Data: 31/05 a 03/06 de 2013. Na Universidade Federal do Ceará (UFC). TEMA: Viver e Interpretar o Mundo Social: Para que Serve o Ensino de Sociologia?

IV ENESEB - Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica Data; 17, 18 e 19 de julho de 2015. LOCAL: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS. TEMA: Os desafios do ensino da Sociologia no contexto de reforma dos currículos do Ensino Médio

Podemos perceber que, a partir do momento em que os agentes internos da Sociologia se organizam na luta pela inclusão da Sociologia no Ensino Médio, o movimento toma forças, o professor Moraes (2011) expõe que, na “audiência, estavam presentes várias entidades que há anos vinham lutando pelo retorno da Sociologia à escola média , sindicatos, associações profissionais e acadêmicas, representantes da escola pública e entidades de representação estudantil, entre outras”, são os agentes internos do campo, exercendo pressão em relação ao posicionamento dos agentes externos, ou seja, o Conselho Nacional de Educação, a Câmara de Educação Básica que acaba aprovando por unanimidade o Parecer 38/2007 que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias.

Com esta inclusão, a Sociologia reconquista seu espaço no Ensino Médio, em sua matriz curricular. Desta forma, estamos passando por uma fase de (re)construção e se faz necessário um amplo debate sobre o tema para a sua sistematização, legitimação e consolidação neste novo contexto.

4.4 A COMPLEXIDADE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: NOVOS VALORES E REFERÊNCIAS

O mundo vive hoje uma mudança nos níveis: social, econômico e cultural, fazendo surgir novos valores pessoais e a emergência de um novo paradigma. É a era da informação e do processo de globalização. A velocidade e a intensidade das mudanças, como características desta nova ordem, contribuem, de certa forma, para dificultar o entendimento e a reflexão em torno do atual momento. (MATTAR DIAZ, 2002)

Os centros de decisão movem-se por continentes e países, embalados por negócios, movimento do mercado e exigências de reprodução do capital (VERGARA, 2007); evidencia-se a complexidade, estimula-se a competitividade, fazem-se parcerias, formam-se blocos econômicos. O mundo virou uma “Aldeia Global”⁷. Viramos “Cidadãos do mundo”⁸. É crescente a participação feminina e

⁷ Conceito desenvolvido por Marshall McLuhan para dizer como o processo tecnológico reduz o planeta à mesma situação de uma aldeia.

⁸ Termo utilizado por Otávio Ianni (1998) para designar a formação de um outro indivíduo, pelas transformações ocorridas na sociedade em escala mundial.

evidente o envelhecimento das populações. As mudanças afetaram a organização do mercado de trabalho.

Hoje, o valor é criado pela produtividade e pela inovação, que são aplicações do conhecimento ao trabalho. E, ainda, no dizer de Castells (1999), a economia global é caracterizada, hoje, pelo fluxo e pela troca quase instantâneos de informação, capital e comunicação cultural.

Vivemos numa cultura de consumo, recebemos, a todo momento, sugestões de como devemos ser, fazer, vestir, comer, sem que tenhamos tempo para uma reflexão em torno das nossas reais necessidades. As nossas necessidades passam a ser as necessidades do mercado.

Essa maneira de ver como sustentam alguns baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de Capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade”. (EAGLETON, 1998)

Castells (1999, v. 1), em seu livro *A sociedade em rede*, busca esclarecer a dinâmica econômica e social da nova era da informação. Em sua opinião,

A economia global se caracteriza hoje pelo fluxo e troca quase instantâneos de informação, capital e comunicação cultural. Esses fluxos regulam e condicionam a um só tempo o consumo e a produção. As próprias redes refletem e criam culturas distintas. Nossa dependência em relação aos novos modos de fluxo informacional dá um enorme poder de controle sobre nós, àqueles em posição de controlá-los. (p. 412)

Ele também examina os processos de globalização que marginalizaram e agora ameaçam tornar insignificantes países e povos inteiros excluídos das redes de informação. Mostra que, nas economias avançadas, a produção se concentra em uma parcela instruída da população com idade entre 25 e 40 anos: muitas economias podem abrir mão de um terço ou mais de sua população. Como consequência, a estrutura social fica altamente segmentada. Faz ainda uma reflexão em torno das novidades que surgem e que serão cobradas dos indivíduos em sociedade:

Chips e computadores são novidade; telecomunicações móveis ubíquas são novidade; a engenharia genética é novidade; mercados financeiros globais

integrados eletronicamente e funcionando em tempo real são novidades; uma economia capitalista interligada abarcando todo o planeta, e não apenas algum de seus segmentos, é novidade; uma maioria da força de trabalho urbana no setor de processamento de conhecimentos e da informação nas economias avançadas é novidade; uma maioria de população urbana no planeta é novidade; o fim do Império Soviético; o desaparecimento gradativo do comunismo e o fim da Guerra Fria são novidade; o desafio generalizado ao patriarcalismo é novidade; a consciência universal sobre preservação ecológica é novidade; e o surgimento de uma sociedade em rede com base em espaço de fluxos e no tempo intemporal é uma novidade histórica (CASTELLS, 1999, p. 439).

A globalização é um fenômeno sempre apontado ao se falar em mundo contemporâneo. Segundo Rios (2001), fala-se em globalização para designar o fenômeno da expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, entre países e sociedades de todo mundo.

Com a promessa de igualdade de oportunidades, a ideologia da globalização desvia a atenção de realidades que nos incomodam, como o Imperialismo, o desemprego estrutural e a exclusão social. Torna mais vulnerável o Capitalismo, sistema que dá maior valor ao capital do que à vida humana. Ao destruir culturas, corrói valores étnicos e éticos, privilegiando a especulação em detrimento da produção.

Para Ianni (1998, p. 05):

Este é um momento epistemológico fundamental: o paradigma clássico, fundado na reflexão sobre a sociedade nacional, está sendo subsumido formal e realmente pelo novo paradigma, fundado na reflexão sobre a sociedade global. O conhecimento acumulado sobre a sociedade nacional não é suficiente para esclarecer as configurações e os movimentos de uma realidade que já é sempre internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global.

Ocasão em que estamos passando por uma nova configuração da vida social. Segundo Santos (1999):

[...] transformações da morfologia social, das unidades dos agrupamentos humanos, no mundo do trabalho urbano e rural, no mundo dos excluídos, no mundo associativo ou no universo das ações coletivas e das recentes transversalidades que ordenam o espaço social, tais como as redefinições das classes sociais, as relações de gênero e de raça, e os dispositivos. (p. 01)

Conforme Ianni (1998, p. 07), “a sociedade global é o novo objeto das ciências sociais”. Ele ainda acrescenta que

Os cientistas sociais não precisam mais imaginar a realidade mundial para estudá-la, em seu todo ou em seus diferentes aspectos. Já é evidente que a transnacionalização, mundialização, planetarização ou, mais propriamente, globalização do mundo, é uma realidade geo-história, social, econômica, política e cultural.

Em função deste contexto, de rápidas mudanças, precisamos refletir a respeito do Ensino Médio e da inserção da Sociologia neste grau de ensino, pois, com a Lei nº 11.684/2008, publicada em 02/06/2008, ela volta a ser obrigatória, em todos os anos, no currículo do Ensino Médio oferecido por todas as escolas, sejam públicas, sejam privadas, com o mesmo tratamento das demais disciplinas.

Conforme Silva (2007, p. 406), “O discurso regulativo da disciplina está associado aos valores e aos princípios pedagógicos dominantes no processo”, isto significa que a Sociologia fará parte da matriz curricular, a partir de objetivos estabelecidos pelos grupos que organizam o sistema político, social, econômico e educacional.

Ileizi Silva continua: “Quando a disciplina entra nos currículos das escolas é porque já foi “recontextualizada” nos órgãos oficiais e enquadrados no dispositivo pedagógico dominante” (2007, p. 407).

Silva (2007) chama a atenção sobre o desconforto gerado pela ausência da Sociologia no currículo do Ensino Médio,

É interessante ressaltar que nos processos de elaborações curriculares atuais a falta de tradição de ensino de Sociologia tem dificultado esse enquadramento, o que gera desconforto nas burocracias educacionais diante das múltiplas possibilidades. Não que não existam em outras disciplinas, tais como: História, Geografia, Matemática e Português, por exemplo. Em todas elas, é possível debater e confrontar nos processos de enquadramento nos dispositivos pedagógicos, entretanto, é mais “fácil” encontrar caminhos alternativos de conciliação nos órgãos oficiais. (p. 407)

É importante retomar a ideia de campo, de Bourdieu (2004), em que a Sociologia, como disciplina no currículo do Ensino Médio, tenderá a permanecer, conforme a participação dos agentes e suas relações objetivas são construídas, isto é, a partir de um dado contexto histórico, político, social e econômico, analisar a posição que os agentes ocupam na estrutura da sociedade e do capital para, então,

desenvolver estratégias para defender a permanência ou não da Sociologia neste grau de ensino. (BOURDIEU, 2004, p. 29)

Entendemos que a Sociologia, por se ausentar da matriz curricular do Ensino Médio, não é visível a ponto de permanecer continuamente em diferentes políticas educacionais. Neste sentido, procuramos, por meio dos questionários aplicados aos alunos e egressos, verificar se esses, quando no Ensino Médio, cursaram esta disciplina, como a conheceram, sua importância, e o que pensam sobre a Invisibilidade associada ao fato de não ter o devido reconhecimento nas políticas públicas, na academia e na sociedade.

5 A VISIBILIDADE E A INVISIBILIDADE DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Ao estudar a presença do ensino da Sociologia em diferentes instituições, em diferentes épocas, observa-se que esta disciplina se faz presente, e, portanto, se faz visível em algumas instituições específicas e, em outras, não. O que se constata é a existência de uma tensão entre diferentes funções exercidas pela Sociologia.

Sabe-se que a função clássica da Sociologia era contribuir com o projeto de modernidade, e, assim, tinha uma intenção de intervenção na sociedade, de compreender os fenômenos não na perspectiva crítica, mas na perspectiva da construção harmônica do projeto burguês. Isso significa dizer que, em algumas instituições, ela permanece visível, ao mesmo tempo em que, em outras, não, como é o caso do ensino tecnicista, no qual não existe a valorização de um pensamento social crítico, humanista, mas, sim, o que realmente importa é a formação técnica, a constituição de mão de obra, portanto, a Sociologia não é obrigatória no currículo do Ensino Médio neste momento.

Com o advento da industrialização e do movimento operário, favorece-se que o universo acadêmico conheça outras concepções teóricas para além da Sociologia clássica, como é o caso do Marxismo. Isto explica que, no campo acadêmico, a aplicabilidade da Sociologia vai além da intervenção social, para a pesquisa numa dimensão crítica, a invisibilidade da Sociologia passa a ser mais comum.

A partir da década de 1970, vamos observar novos processos de transformações ocorridas no seio da Sociologia. Conforme Alves (2010),

As ideias de Thomas Kuhn, desenvolvidas no seu livro *A estrutura das revoluções científicas* (1962), foram amplamente utilizadas por uma plêiade de cientistas sociais para explicar a "crise", a "revolução" e o surgimento de novos "paradigmas" nas ciências sociais. (p. 02)

O paradigma científico, segundo Kuhn (apud CAPRA, 1996, p. 25), "é uma constelação de realizações, concepções, valores, técnicas, etc., compartilhada por uma comunidade científica e utilizada por essa comunidade para definir problemas e soluções legítimos". As mudanças de paradigma seriam rupturas descontínuas e revolucionárias.

A chamada crise da Sociologia dos anos 1970, conforme sugere Alves (2010), “é um fenômeno complexo, pois abarcou aspectos muitos diferentes do universo intelectual, social e político do mundo ocidental”.

a "crise" da Sociologia desse período foi decorrente de mudanças culturais e de valores desenvolvidos pelos diversos movimentos sociais ocorridos na década de 1960. Muitos desses movimentos assinalavam para uma "revolução cultural" plasmada pelas transformações das condições materiais, de estilos de vida, de liberdades pessoais, explicitando os desajustes entre a estrutura institucional da sociedade civil (como a universidade) e uma educação mais permissiva e democrática. (ALVES, 2010, p. 03)

As razões, segundo Alves (2010), que levaram a estas mudanças, podem ser assim descritas:

- “É a partir dos anos 1970 que muitos dos atuais cientistas sociais europeus passaram a ter reconhecimento internacional, como foi o caso de Giddens, Bourdieu, Ulrich Beck, Zygmunt Bauman, entre muitos outros”. (p. 04);
- “Em um contexto de mudanças na distribuição do poder no mundo, os movimentos sociais da década de 1960, a nova afirmação política de povos não europeus e suas motivações políticas subjacentes” (p. 04);
- “A expansão quantitativa e geográfica dos sistemas universitários em nível mundial e, a partir dos anos 1960 e 1970, o crescimento da pós-graduação, fato que levou à multiplicação do número de cientistas sociais”. (p. 04)
- “A criação de centros e institutos de ensino e pesquisa que atraíram indivíduos ou grupos de diferentes filiações disciplinares”. (p. 04)

Para Santos (1999), “o atual momento do pensamento sociológico caracteriza-se por uma translação conceitual, de categorias geradas pela formação e reprodução das sociedades capitalistas desenvolvidas, na direção de categorias nascidas das entranhas das sociedades contemporâneas” (p. 01).

Santos sugere que, nas discussões intelectuais dos anos de 1980 e 1990, “a Sociologia contemporânea superou a crise dos paradigmas, e começou a construir

um vigoroso campo intelectual, pleno de dinamismo teórico e de rigor histórico e empírico”. (1999, p. 01)

Um dos campos intelectuais da Sociologia contemporânea indicada por Santos (1999) é a Sociologia dos campos, dos diferentes capitais e do *habitus* de Bourdieu, que pode ser “denominada de pós-estruturalismo crítico, ótica que procura situar os conflitos tanto em nível micro quanto em nível macrossocial, e tentando superar tal antinomia” (p. 02). E que “concebe a sociedade como formada por grandes conjuntos, os quais são constituídos por grupos, classes e categorias sociais, no limite, por agentes sociais que também detêm a força de modificar as estruturas sociais”. (SANTOS, 1999, p. 02)

Neste ambiente crítico, a Sociologia própria leva a um confronto político institucional que a induz, muitas vezes, para a invisibilidade, como é o caso do Regime Militar.

A Sociologia se apresenta e se ausenta num âmbito de movimento que se mostra associado a um campo político, acadêmico e social. A consideração da visibilidade é que, em certas esferas sociais, ela é visível, citando, novamente, o exemplo da escola normal, quando a Sociologia é útil para a preparação na perspectiva da intervenção social e não acadêmica.

Isto aparece, na expressão dos respondentes nos questionários, como demonstramos a seguir.

5.1 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto à pesquisa, construímos um questionário para estudantes de graduação e egressos de uma Instituição particular de ensino superior da cidade de Curitiba, para identificar alguns objetivos propostos na análise de nosso tema.

A escolha do Universo de pesquisa se deu pelo interesse em conhecer a opinião de indivíduos que já participaram do Ensino Médio em diferentes períodos e contextos (escola pública e privada) e também participaram e/ou participam do ensino superior – os egressos e estudantes de diversos cursos de uma instituição particular ou se encontram cursando o ensino superior em Ciências Sociais nesta mesma instituição de ensino.

A escolha da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) ocorreu pelo fato da pesquisadora cursar o doutorado, trabalhar nesta instituição de ensino e a possibilidade de encaminhar os questionários para os alunos e egressos da instituição pelo setor de Registros acadêmicos.

A partir das questões citadas, foram classificados 2 grupos como nosso universo de pesquisa, o primeiro grupo (G1) com 395 respondentes, referente a alunos e egressos de vários cursos da Instituição particular de ensino superior, a PUCPR, com o intuito de saber se estes estudantes conhecem esta área científica, como conheceram e sua opinião sobre a importância da Sociologia na formação do jovem de Ensino Médio. O segundo grupo (G2) com 36 respondentes, atinente a alunos e egressos do curso de Ciências Sociais desta mesma instituição superior de ensino, sendo a intenção saber como se aproximaram desta área.

E, ainda, indaga-se: “Por que a Sociologia não é visível a ponto de permanecer continuamente em diferentes políticas educacionais, por meio da sua consolidação como área científica para este grau de ensino?”. O fato desta disciplina não estar presente em um determinado momento pode torná-la invisível em outros? Isto é não ter o devido reconhecimento nas políticas públicas, na academia e na sociedade? Ser invisível é não ser reconhecido? Neste sentido, procuramos, por meio dos questionários aplicados aos alunos e egressos, investigar, a partir de tais questões e, assim, conhecer como este conceito de invisibilidade é interpretado pelos alunos em relação ao tema proposto.

5.1.1 Perfil dos Estudantes e Egressos Participantes da Pesquisa

Tabela 1 - Universo da pesquisa: Questionário Geral (G1): Perfil Dos Estudantes e Egressos Pesquisados de diversos cursos da área de Ciências Sociais e Humanas

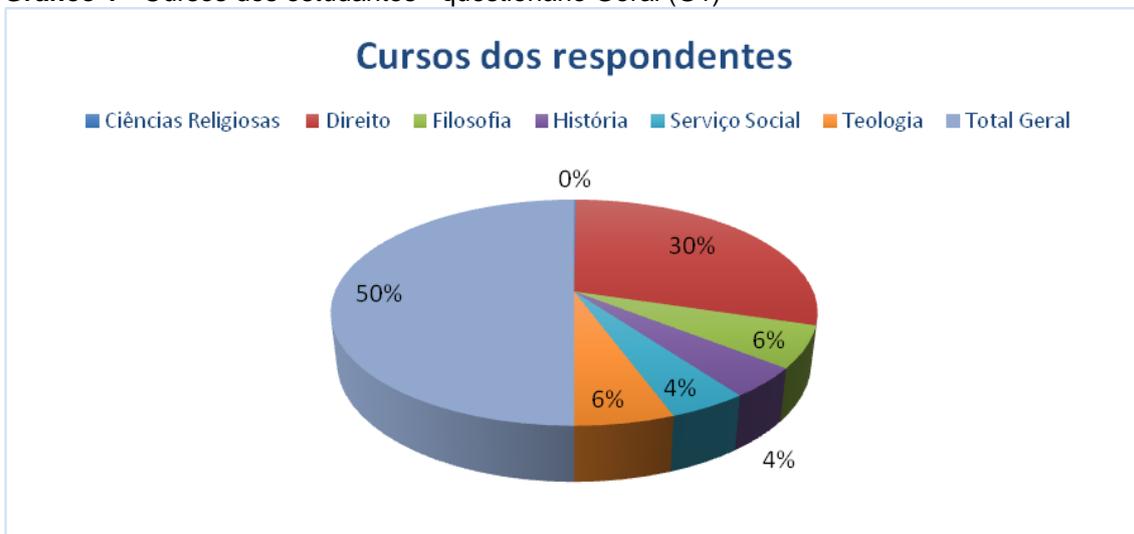
Aluno PUCPR GERAL	25066
Egresso PUCPR GERAL	41941
Total Geral	67007

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Deste universo de pesquisa, 395 estudantes e egressos de vários cursos da área de Ciências Sociais e Humanas tais como: Direito, Serviço Social, Teologia, História, Filosofia (Gráfico 1) responderam o questionário.

Quanto ao trabalho que exerce atualmente, destacamos: estagiária de direito, advogada, gestão educacional, professor, assistente social, professor e pesquisador, tradutor e intérprete, pároco, estágio em escola pública, serviço público, auxiliar de produção, estágio no Ministério Público, psicologia organizacional, antropologia, entre outras.

Gráfico 1 - Cursos dos estudantes - questionário Geral (G1)



Fonte: Mattar Diaz (2015)

Em relação aos estudantes e egressos do curso de Ciências Sociais da Instituição de Ensino Superior (PUCPR), foram respondidos 36 questionários, que consideramos uma amostra compatível com nossos interesses de investigação. Destes 36 respondentes, 16 já são formados e trabalham como professores de Ensino Médio, sendo que um destes egressos também trabalha em universidade.

Tabela 2 - Universo da pesquisa: questionário específicos aos estudantes e egressos das Ciências Sociais.

ALUNO CIÊNCIAS SOCIAIS	126
EGRESSO CIÊNCIAS SOCIAIS	72
Total Geral	198

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Quanto ao gênero dos estudantes e egressos participantes, de forma geral (G1), ou seja, provenientes de vários cursos da área de Ciências Sociais e Humanas da Universidade pesquisada, 224 ou 56% são do gênero feminino e 171 ou 44% são do gênero masculino. Quanto ao grupo específico (G2), estudantes e egressos de Ciências Sociais/Sociologia, a distribuição por gênero é de 21 estudantes ou 58% do gênero feminino e 15 estudantes ou 42% do gênero masculino. Uma pequena diferença a mais de participação feminina nos dois grupos como demonstram as seguintes tabelas:

Tabela 3 - Respondentes por Gênero G1

Gênero	N
Feminino	224
Masculino	171
Total Geral	395

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Tabela 4 - Respondentes por Gênero G2

Gênero	N
Feminino	21
Masculino	15
Total Geral	36

Fonte: Mattar Diaz (2015)

A distribuição de idade foi elaborada pensando no intervalo que observasse o tempo de participação dos estudantes na Educação Básica, Ensino Médio e Superior. O objetivo desta classificação é identificar se esses estudantes tiveram acesso à Sociologia na escola e a relação destes dados com questões subsequentes.

Em relação aos respondentes, a concentração maior de idade do G1 foi no intervalo de 15 a 24 anos, em seguida, o intervalo de 25 a 34 anos. Podemos identificar o perfil dos respondentes como jovens com idade entre 15 a 24 anos, tanto no G1 como no G2.

Tabela 5 - Distribuição por intervalo de idade G1

Idade	N
de 15 a 24 anos	186
de 25 a 34 anos	125
de 35 a 44 anos	51
de 45 a 54 anos	26
mais de 55 anos	7
Total Geral	395

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Tabela 6 - Distribuição por intervalo de idade G2

Idade	N
de 15 a 24 anos	14
de 25 a 34 anos	13
de 35 a 44 anos	8
de 45 a 54 anos	1
Total Geral	36

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Em relação à instituição de ensino frequentada pelos estudantes e egressos no Ensino Médio, os grupos se apresentaram com número diferenciado, enquanto o G1 apresentou um equilíbrio de participação em escola pública e privada, no G2, observamos que a maioria se concentra na escola pública. O que evidencia os resultados da pesquisadora Bernadete Gatti (2010) em sua investigação realizada sobre a formação de professores no Brasil: “os estudantes provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o Ensino Médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente”. (p. 1363)

Tabela 7 - Instituição particular ou pública no Ensino Médio G1

Instituição particular ou pública no Ensino Médio	N
Privada	186
Pública	209
Total Geral	395

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Tabela 8 - Instituição particular ou pública no Ensino Médio G2

Instituição particular ou pública no Ensino Médio	N
Privada	8
Pública	28
Total Geral	36

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Gráfico 2 - Nível de escolaridade G1

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Quanto ao nível de escolaridade (Gráfico 2), somente para o G1 foi atribuída esta questão, para identificarmos, principalmente, o número de alunos pós-

graduados, representando 14% ou 107 pessoas e 30% ou 239 com educação Superior e 6% ou 49 pessoas responderam Educação Básica.

5.1.2 Sociologia na Educação Básica

Importância, intermitência e prejuízo a esta área científica, motivos desta intermitência, “Qual o papel da Sociologia na formação do aluno de Ensino Médio?”. Nesta análise, procuramos observar se alguns fatores como idade, área de trabalho e o ano em que cursaram o Ensino Médio influenciam nas respostas.

I) Sociologia como área forte no campo da Educação

Tabela 09: Você considera a Sociologia uma área forte no campo da Educação?

Geral - G1	Nº respostas
Não	142
Sim	253
Total Geral	395
Específico- G2	Nº respostas
Não	3
Sim	33
Total Geral	36

Fonte: Mattar Diaz, 2015

Na Tabela 09, fica evidenciado que a maioria dos respondentes tanto do G1 como do G2 considera a Sociologia uma área forte no campo da educação. No grupo geral (G1) para a análise da questão, classificamos as respostas que foram as mais mencionadas nas seguintes categorias:

a) Quanto ao número de aulas no semestre ou na semana nos currículos escolares:

Pelas respostas citadas nesta categoria, percebemos que a ausência da Sociologia nos currículos escolares e/ou mesmo o pequeno número de aulas nos currículos são entendidas como “desnecessária”, “secundária”, desvalorizada”,

“tratada com descaso”, como podemos observar pelas respostas dos seguintes alunos e egressos:

No Ensino Médio, considero que seja secundária (R 03).

Acho que a Sociologia não pode ser considerada um campo forte, pois tive apenas um semestre desta matéria em cada curso.(R 44)

Se fosse forte, seria indispensável nas escolas.(R 28)

Observamos que alguns alunos responderam de forma negativa não pela disciplina em si, mas pela situação em que se encontra a educação em nosso país.

Na verdade, deveria ser, mas é uma das matérias com menos carga horária, e é uma matéria vista como desnecessária por conta da precariedade do nosso ensino (R 21).

Se precisar aumentar carga horária de outra disciplina, corta-se Sociologia. Se precisar cortar custo, corta-se Sociologia. (R 35)

Considero uma área forte, mas, atualmente, sua permanência no currículo escolar continua instável e precária, por isso a resposta negativa. (R 42)

*Apesar de estar ganhando espaço, a disciplina ainda tem um caminho longo a percorrer para alcançar as disciplinas **que estão há mais tempo no currículo** da Educação Básica. (R53 grifo da doutoranda)*

Pelos nossos estudos, a Sociologia poderia estar presente na matriz curricular do Ensino Médio de forma obrigatória e contínua, desde a década de 1920, ao lado das disciplinas que estão há “mais tempo”, como menciona o R53. O fato de julgar a disciplina apenas pela sua permanência na matriz e não sobre os objetivos estabelecidos pelos grupos que organizam o sistema em cada período histórico denota uma visão parcial sobre os processos políticos, sociais, econômicos e educacionais que ocorrem na sociedade.

Enquanto eu tinha 5 aulas de matemática por semana, 5 aulas de português, 5 de biologia e 5 de química, eu tinha apenas 1 para filosofia e 1 para Sociologia, o que demonstrava a fraqueza da ciência na Educação Básica. (R54)

Não é forte no sentido de que é desvalorizada e tratada com descaso. Por não ter muitos professores qualificados nessa área (R57).

Acredito que a Sociologia é uma área importantíssima, porém fraca na atual conjuntura educacional do país, visto que é desvalorizada. (R28)

b) Quanto ao conteúdo e aos aspectos políticos e ideológicos:

Faz parte do processo de construção do conhecimento a perspectiva crítica da Sociologia. Nem sempre os governantes têm interesse em uma formação mais engajada da população, principalmente em sistema autoritários em que o interesse é a massificação em torno dos ideais ditatoriais. Podemos perceber esta situação no Regime Militar na sociedade brasileira, em que a Sociologia foi excluída dos currículos do Ensino Médio.⁹ E também percebemos na fala dos respondentes,

Porque não é conveniente, sob o aspecto político-ideológico, incentivar a população a pensar e, insisto, a ter uma visão crítica. (R64)

Falta interesse na sociedade em construir a área sociológica, mas é uma ciência importante para o entendimento da sociedade. (R180)

A grande verdade é que para a classe média/alta pouco importa o estudo [por menor que seja] da Sociologia, para grande parte dos privilegiados, é mais fácil fingir que problemas sociais não existem do que tentar compreendê-los e amenizá-los. (R124)

Em relação ao conteúdo da Sociologia, Touraine (1983) sugere que ela contribui para a concepção das condições de existência, autonomia e desenvolvimento da sociedade civil, isto significa dizer que é necessário compreender as relações sociais, os conflitos e os processos políticos que tecem a trama da vida social. A Sociologia sendo uma ciência tem conteúdos próprios a serem trabalhados, o que ocorre, muitas vezes, é que professores de outras áreas ministram as aulas faltando um embasamento teórico que contribua com o aprendizado por parte dos alunos, como percebemos em algumas respostas:

Mesmo se comparada às demais humanidades, Sociologia é a menos valorizada. Não é incomum que um professor de Sociologia sequer seja formado em Ciências Sociais, mas em outra área. (R33)

⁹ 1964 com o regime militar a Sociologia é facultativa.

No sentido de que, para quem é fora da área, as coisas ainda ficam muito restritas a sociólogos passados como Weber, e os avanços desta ciência ficarem muito restritos. (R 44)

Se o professor souber aplicar o conteúdo de uma forma que desperte o interesse e faça os alunos a pensar é sim uma área forte.

d) Considera a Sociologia uma área forte? Respostas do G1:

Observamos, pelas respostas, a tensão entre a teoria clássica e a teoria crítica. O R25 considera a disciplina como *doutrinação marxista (R 25)*; já o Respondente 348 *Acredita que não é forte na educação porque ela é menosprezada, vejo por mim que só fui conhecer Sociologia quando ingressei na minha primeira faculdade (Relações Internacionais), mas acredito que a Sociologia precisa ser inserida de forma séria nas escolas e não superficial como é o que ocorre em Filosofia em que os estudantes não conseguem ver o seu valor e no que isso afeta a sua vida. (R348)*

Muitos estudantes que não tiveram a Sociologia no Ensino Médio conhecem a disciplina na universidade, quando são trabalhadas as Sociologias especiais, por exemplo, no curso de Direito, a Sociologia jurídica, e em Pedagogia, a Sociologia da educação.

Não é dado o devido valor, colocado apenas para cumprir horas escolares em muitos dos casos. (R19)

Falta de reconhecimento de sua importância, somada à falta de incentivos por parte do Estado. (R26)

Não conheço muitos sociólogos que tenham considerável reconhecimento e não é um assunto muito tratado e discutido (R34).

Acredito que a Sociologia é uma área importantíssima, porém fraca na atual conjuntura educacional do país, visto que é desvalorizada. (R165)

A Sociologia como outras áreas propedêuticas são fortes no sentido da sua essência indispensável para a preparação de outras áreas. Contudo, me parece que, no sentido do reconhecimento de tal importância, não é forte no campo da Educação brasileira. (R301)

Entre as respostas do Grupo específico dos estudantes de Ciências Sociais (G2), podemos destacar como uma justificativa para que ela não seja considerada forte as seguintes apreciações:

Não é uma área forte porque as intermitências da Sociologia na educação fez com que muitos profissionais gabaritados perdessem espaço e/ou interesse pelo campo educacional. Entretanto, se esses profissionais da área ocuparem os espaços que lhes são próprios, a Sociologia se mostrará a mais forte das disciplinas na desnaturalização das condições sociais. (R01)

Apesar de sua significativa importância, ainda permanece uma cultura de afastamento dos conhecimentos políticos e teóricos, em que ainda se tem um foco grande em disciplinas mais técnicas. (R02)

Já a grande maioria dos estudantes de Ciências Sociais (G2) considera esta uma área forte pelas seguintes razões que destacamos:

É forte por sua capacidade de desenvolver o pensamento crítico. Por ensinar a desnaturalizar, na formação política e social. (R03)

Sim, creio que seja fundamental, para compreender e abstrair o que ocorre nas relações sociais em que estamos inseridos, abordagem científica da realidade. (R04)

Na formação de um cidadão crítico. (R05)

No sentido de ajudar os alunos, tanto dentro quanto fora do Colégio, fazendo com que eles pensem e reflitam sobre a realidade e os problemas sociais. (R06)

Em todos, abrange grande parte das outras disciplinas, é coesa e coerente com seus estudos... Sempre buscando abrir a mente das pessoas. (R07)

No sentido de ser o diferencial que faz com que o estudante não só entenda o mecanismo que move a sociedade, mas também que aprenda a se inserir e agir nesta sociedade. (R08)

Promove o exercício de cidadania e reflexão a respeito da sociedade, tornando o indivíduo um ser crítico. (R09)

No sentido da oferta de vagas de empregos no funcionalismo público, e no sentido de suscitar reflexões inclusive da própria educação, vide Sociologia da Educação. (R10)

No G2, a intermitência é citada como argumento para justificar que esta área não é forte, pois, mesmo indicando que existe uma falta de interesse em uma formação mais crítica e política em nossa sociedade, o respondente 02, citado

anteriormente, sugere que considera a área com uma “significativa importância”. Por outro lado, é forte para a educação, pois, sendo uma ciência, contribui para a reflexão em torno das relações sociais, comportamento social, contribuindo para a desnaturalização de certos conceitos e formação crítica dos indivíduos no que se refere a sua participação social.

Tabela 9 – A Sociologia como uma área forte no campo da Educação em relação à idade e o ano em que cursaram o Ensino Médio.

Questão	Grupo	Idade	Não	Sim	Nascidos em	Ano Cursou o Ensino Médio
Você considera a Sociologia uma área forte no campo da Educação?	Específico G2	de 15 a 24 anos		14	2000	2014
		de 25 a 34 anos	2	11	1990	2006
		de 35 a 44 anos	1	7	1980	1996
		de 45 a 54 anos		1	1970	1986
	Específico Total		3	33		
	Geral G1	de 15 a 24 anos	75	111	2000	2014
		de 25 a 34 anos	43	82	1990	2006
		de 35 a 44 anos	13	38	1980	1996
		de 45 a 54 anos	11	15	1970	1986
		mais de 55 anos		7	1960	1976
Geral Total		148	253			

Fonte: Mattar Diaz (2015)

No grupo G1, ainda percebemos um número alto de respondentes que não considera a Sociologia forte no campo da educação, salvo em 1976, ainda no período do Regime Militar, os 7 respondentes com mais de 55 anos, responderam afirmativamente.

Em relação à questão: “Como conheceu o curso de Ciências Sociais?”. Entre as respostas mais citadas pelo G2, os estudantes conheceram esta área por meio dos professores de Sociologia nas escolas de Ensino Médio, o que comprova nossa tese que a ausência da disciplina nesta área de ensino favorece a sua invisibilidade:

Pelo meu professor do Ensino Médio. (R02)

Por meio de uma professora do curso de formação de docentes da disciplina de fundamentos da educação. (R13)

Adquiri interesse após aproximação com profissionais da área. (R25)

Motivação por parte dos meus professores do Ensino Médio pelo PIBID de Sociologia que havia no colégio em que eu estudava. Pelo professor de Ensino Médio. (R28)

Por meio de amigos Feira de Cursos PUCPR, feira de cursos UFPR. (R34)

II) Importância da Sociologia na Educação Básica

Tabela 10 - Você considera ser importante ter Sociologia na Educação Básica.

Geral (G1)	Nº respostas
Não	18
Sim	377
Total Geral	395

Específico(G2)	Nº respostas
Sim	36
Total Geral	36

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Tabela 11 - Você considera ser importante ter Sociologia na Educação Básica (relação à idade) G1 e G2.

Questão	Grupo	Idade	Não	Sim	Nascidos em	Ano Cursou o Ensino Médio
Você considera ser importante ter Sociologia na Educação Básica?	Específico	de 15 a 24 anos		14	2000	2014
		de 25 a 34 anos		13	1990	2006
		de 35 a 44 anos		8	1980	1996
		de 45 a 54 anos		1	1970	1986
		Específico Total			36	
	Geral	de 15 a 24 anos	4	182	2000	2014
		de 25 a 34 anos	12	113	1990	2006
		de 35 a 44 anos	2	49	1980	1996
		de 45 a 54 anos		26	1970	1986
		mais de 55 anos		7	1960	1976
	Geral Total		18	377		

Fonte: Mattar Diaz (2015)

A grande maioria considera importante ter a Sociologia no Ensino Médio e as respostas positivas demonstram a importância do caráter crítico e político desta área científica. Por outro lado, pela mesma razão política, são apresentadas as justificativas negativas, como veremos a seguir:

Proporciona uma melhor e mais ampla visão de mundo e sociedade aos alunos. (R03)

É uma área fundamental para o desenvolvimento de conceitos importantes que deveriam ser apresentados aos alunos desde cedo. O primeiro contato deveria se dar já na escola de Ensino Básico, a fim de que o aluno chegasse à universidade com um conhecimento prévio. (R45)

Sociologia no Ensino Médio é uma arma de manipulação de mentes inermes. Ante o pretexto de "formar o pensamento crítico", os professores propagam ideologias revolucionárias, fazendo parecer qualquer discurso oposto o ápice do absurdo. (R16)

Concordo desde que não seja usada como instrumento de doutrinação política. (R06)

Professores de Sociologia são doutrinadores políticos de esquerda, o que é demasiadamente prejudicial aos jovens que são facilmente manipulados, conforme a história nos mostra. (R28)

As Ciências Sociais são o caminho para a compreensão teórica do ser humano enquanto ser integral, dotado de história e inserido em um contexto social. (R103)

É uma matéria multidisciplinar que permite uma análise macro sobre a situação do país e do mundo, como religião, política e cultura de modo geral. Acredito que promove a reflexão sobre questões atuais. (R98)

III) Intermitência da Sociologia

Tabela 12 - Você acredita que esta intermitência traz algum prejuízo a esta área científica G1 e G2.

Geral (G1)	Nº respostas
Não	65
Sim	330
Total Geral	395

Específico (G2)	Nº respostas
Não	3
Sim	33
Total Geral	36

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Acredito que o ensinamento da Sociologia apenas a alguns períodos em detrimento de outros criaria um abismo de conhecimento, mesmo que pequeno, entre diferentes gerações. (R10)

Diminui as oportunidades de emprego, desestimula eventuais interessados a seguirem tal carreira, além de trazer prejuízos para a pesquisa na área. (R23)

Prejudica e muito os aprendizados dos alunos e os conhecimentos que eles podem adquirir. (78)

Total ignorância e incapacidade por parte da população de entender e refletir criticamente sobre a realidade político-social que a cerca. A ausência da Sociologia está sempre ligada a regimes ditatoriais interessados em ceifar o senso crítico dos indivíduos. (R88)

Cria-se, temporariamente, a noção de que não há necessidade da sua inclusão no currículo, isto, certamente, interfere na questão de financiamento de pesquisas, e no ensino e na formação de novos profissionais. (R235)

Prejudica os profissionais desta área. (R309)

5.1.3 Invisibilidade e ausência da Sociologia no Campo da Educação

Tabela 14 - Você acredita que o curso de Ciências Sociais e a disciplina de Sociologia são invisíveis.

Geral	Nº respostas
Não	100
Sim	295
Total Geral	395

Específico	Nº respostas
Não	8
Sim	28
Total Geral	36

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Em relação à invisibilidade, podemos observar, pelo contexto histórico investigado, que, ao chegar ao Brasil, no final do século XIX com a influência da escola

positivista, a Sociologia assume a função de contribuir com a modernidade, cooperar com a construção harmônica da sociedade.

Podemos relacionar que, neste caso, as políticas de educação cujo objetivo estão de acordo com esta perspectiva, serão aceitas e acatadas, e, portanto, esta área terá uma visibilidade diante das forças políticas que sistematizam o sistema de ensino, pois, conforme Silva (2007), “Quando a disciplina entra nos currículos das escolas é porque já foi ‘recontextualizada’ nos órgãos oficiais e enquadrados no dispositivo pedagógico dominante” (p. 407 grifo do autor).

Com a industrialização, e o surgimento dos movimentos sociais, novas concepções surgem em relação à perspectiva clássica positivista, causando, de certa forma, uma tensão entre as funções exercidas pela Sociologia, é o caso da teoria Marxista, que, em algumas situações, em função de seu caráter crítico, a invisibilidade se apresenta comum. Como podemos perceber pelas seguintes respostas:

Não são cursos que trazem um bom retorno financeiro, também têm pouca representatividade na mídia, na política, na cultura pop, apesar dos grandes nomes. (R54)

Infelizmente, vivemos um processo pedagógico velho, as matérias mais "importantes" ainda são as clássicas, matemática, e português, além de não levarem em consideração as competências e facilidades de cada um, hoje, criamos estudantes em uma forma única para diferentes profissões que exigiriam conhecimentos mais específicos que, infelizmente, não temos em nossa base educacional. Incluiria até as novas ciências, como as de tecnologia, e a ausência de matérias de formação de pensadores críticos, como filosofia, antropologia e sociologia, o que ajudaria, em muito, a compreensão do ser e da sociedade, melhorando o respeito às diversidades. (R277)

Não há interesse na atual política em abrir a mente da sociedade, principalmente as futuras gerações para entender a realidade. (R301)

É claro que, para uma parcela pequena da população, da qual, felizmente, faço parte, que tem acesso ao conhecimento, o curso de Sociologia não é desconhecido.

Mas acredito que a grande massa não saiba qual é o campo de estudo da Sociologia. (R227)

Bom, hoje, vejo que o curso tem agradado muito a juventude, porém ainda é meio "demonizada" por parte da sociedade, por estar relacionada à esquerda, ligada aos movimentos sociais e defesa de direitos humanos. E, nesse sentido, a maioria da população nem sabe da existência deste curso. (R388)

Infelizmente, a grande maioria das pessoas é alienada e não reconhece o valor desta ciência e não consegue visualizar a ciências sociais presente no seu cotidiano. (R312)

Em relação à questão: *Você acredita que a disciplina de sociologia pode influenciar os indivíduos na sociedade? de que forma?* Percebemos que a grande maioria dos entrevistados se refere ao caráter crítico e político desta área científica, como área que faz o indivíduo refletir sobre o cotidiano, e que colabora com a compreensão dos problemas sociais, influenciando na forma de pensar e de ver o mundo, como sugerem os seguintes respondentes:

A Sociologia leva à sala de aula questões nem sempre debatidas por outras disciplinas, principalmente questões políticas. Assim, possibilita ao aluno entender o funcionamento do país, cobrar mudanças, e agir de forma ativa. (R47)

Na maneira de pensar e na visão de mundo. (R33)

Fazendo-nos refletir sobre os mais diversos aspectos da sociedade. (R43)

Expõe os indivíduos a questões de seu dia a dia que podem lhe passar despercebidas. (R89)

Ajudando-os a compreender melhor as questões políticas e sociais que tanto afetam as pessoas. (236)

Trazendo novos conhecimentos e parâmetros possíveis de viver em sociedade, colocando o homem como sujeito da história. (R58)

Formando cidadãos críticos. (R77)

Mas não é a opinião do R16 que julga que a influência da Sociologia é prejudicial no atual modelo empregado. Assim como o R26, que também faz uma crítica, indicando que para ele, este seria o motivo desta área não ser lecionada no ensino fundamental ou médio.

Quanto a questão formulada para o G2 sobre ser professor de Sociologia como carreira segura, identificamos que a grande maioria não considera esta carreira segura, mesmo aqueles que já são formados têm a mesma opinião.

Tabela 15 - Você considera que ser professor de Sociologia é uma carreira segura?

Respondentes Específico:

Você é professor de Sociologia	Você considera que ser professor de Sociologia é uma carreira segura?		
	Não	Sim	Geral
Não	16	4	20
Sim	12	4	16
Total Geral	28	8	36

Fonte: Mattar Diaz (2015)

Sim. Quero ter um conhecimento múltiplo da realidade. Acredito que tenho uma personalidade mais introspectiva e reflexiva, o que me leva a buscar a filosofia e, conseqüentemente, a Sociologia. (R3)

Sim. As Ciências Sociais proporcionam uma visão de mundo que nenhuma outra licenciatura traz, seja no que tange as contestações ou no abrangente contato com a sociedade. (R10)

Não. Com os governantes de hoje não há carreira segura na educação. (R4)

Sim. Desde muito cedo, me inseri em ações sociais insatisfeita com as desigualdades presentes na região em que cresci e, estimulada por amigos frequentadores de movimentos sociais, escolhi fazer este curso com o intuito de ir mais ao fundo dos problemas sociais a ponto de conhecer suas origens e poder contribuir para , se não resolvê-los, ao menos, amenizá-los. (R07)

Não. Professores não são valorizada/os em nosso país, sobretudo quem leciona na área de ciências humanas. (R12)

Não. Devido às constantes tentativas de retirá-la do currículo do Ensino Médio. (R16)

Não. Porque, de tempos em tempos, vemos propostas de leis que visam diminuir o senso crítico do aluno. A mais recente dessas propostas, por exemplo, visa punir professores que lecionarem sobre política. (R23)

Não. Devido à desvalorização da categoria professor no Brasil, além da escassez de oportunidades para os formados em Ciências Sociais/Sociologia atuarem no mercado de trabalho, penso que não é uma carreira segura. Pois ainda vivemos um certo "medo" da Sociologia ser excluída do currículo da Educação Básica. (R13)

Não. O curso de Ciências Sociais é um curso polêmico e, para muitos perigoso, já ouvi de um sociólogo uma vez "que nós incomodamos", qualquer governo, a sociedade precisa dos professores de Sociologia, mas, para a política mundial, nacional, não parece ser muito interessante. (R33)

Podemos perceber, pelas respostas, que a situação em que se encontram as licenciaturas, a desvalorização da carreira de professor são justificativas para a questão proposta, especialmente na área das Ciências Sociais, pela intermitência da sua presença na matriz curricular do Ensino Médio e, também, pelo conteúdo crítico que, muitas vezes, não interessa aos governantes, trazendo instabilidade em relação aos espaços ocupacionais da categoria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do qual tem origem esta tese teve como objetivo analisar a inserção do ensino de Sociologia na Educação Básica, especificamente, a ausência da Sociologia no Ensino Médio, o que, a nosso ver, causa a invisibilidade desta disciplina no campo da Educação.

Como observamos no capítulo 3 (p. 42) desta tese, quando tratamos da origem e institucionalização da Sociologia, esta esteve presente em nossa sociedade por meio de sua primeira escola, o Positivismo, com a teoria de Augusto Comte (1798 -1857) já em 1844.

Na verdade, ela chegou ao Brasil em 1844, como indica Soares (1998), com Justiniano da Silva Gomes, que participou do concurso para a cátedra de Fisiologia na Faculdade de Medicina da Bahia, na área da Biologia, apresentando a tese intitulada: *Plano e método de um curso de Fisiologia*, em que se refere explicitamente a Comte, à lei dos 3 estados e ao Método Positivo.

Já em torno de 1850, com Brasileiros que haviam estudado na França, inclusive sendo alunos de Comte, como é o caso de José P. de Almeida, Antonio de Campos Belos, Agostinho Ruiz Cunha e Felipe Ferreira de Araújo Pinho, citados por Lins (1964), a presença da doutrina positivista, em sua fase científica, estará presente na Escola Militar, depois, no Colégio Pedro II, na Escola da Marinha, na Escola de Medicina e na Escola Politécnica, no Rio de Janeiro, conforme relatou Sêga (2004).

Este dado é importante, pois foi quando entrou para a escola Militar e se envolveu no ambiente cientificista que o jovem Benjamin Constant entrou em contato com esta teoria Positivista, que, tendo uma forte base matemática, começa a ser um elemento norteador do ensino.

Quando Benjamin Constant, após a Proclamação da República, se torna Ministro da Instrução Pública em 1890, elabora uma reforma curricular do ensino com influência positivista, e que recebeu seu nome, sendo esta uma das primeiras medidas visando à educação no governo provisório de Manoel Deodoro da Fonseca de 1889 a 1891.

Este é um momento de transformação da sociedade e, pela primeira vez, a Sociologia é incluída no currículo tanto da escola primária como da escola

secundária, utilizando a nomenclatura *Sociologia e Moral*. Neste momento, observamos que o papel da disciplina na matriz curricular de ensino é com a manutenção da ordem social.

Neste novo contexto, o campo da Educação é considerado uma força daqueles que atuam para fins educacionais na formação dos indivíduos, sendo, Conforme Tenório (2009), os positivistas os primeiros a expressar sua posição sobre a educação, pois, juntamente com os liberais, divergiram dos católicos quanto à manutenção da formação religiosa nas escolas. Incluir a Sociologia e Moral seria uma forma de tratar questões como: “civilidade, moralidade, respeito à ordem, o civismo, a responsabilidade moral, a política-social, a formas de governo, a importância da família e do Estado”. (ALVES, 2006, p. 35)

Apesar de ter sido incluída, a Sociologia não foi implantada, pois, com a morte de Benjamin Constant, em janeiro de 1891, ela é colocada de lado. A Sociologia retorna à cena com a sua inserção como disciplina obrigatória nas escolas secundárias na Reforma João Luiz Alves, conhecida como lei Rocha Vaz, em 1925.

E cabe aqui uma primeira reflexão em termos da noção de campo de Bourdieu. Para entender o mundo social, ele traz a noção de campo, isto é, espaços estruturados de posições sociais em que indivíduos, ou agentes, atuam para manter ou modificar a estrutura (como luta) conforme suas posições, ou constroem (como força) os agentes que dele participam (2004).

Portanto, dependendo da posição que o indivíduo ocupa e sua concepção de mundo, de educação, sua ideologia política, as estruturas serão compostas de diferentes formas. Segundo Saviani (2007), “[...] numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas”.

Conforme Bomeny (1999), no início da República, o Brasil é, em sua maioria, com 60% da população, rural, tendo saído, recentemente, de um período escravagista e com 75% da população analfabeta de norte a sul do país. Apesar de ser um país majoritariamente rural, já tinha contato com a aceleração urbana e a precariedade de ensino, e demandava qualificação para o trabalho industrial e urbano, sendo estas as principais justificativas para a primeira proposta de reformas e investimento na educação. As forças políticas lutam, neste momento, pela

modernização, acreditam na educação científica, o que contribui para a inclusão na Reforma Benjamin Constant da disciplina de Sociologia.

Citando Silva (2007 apud Guelfi 2001), a Sociologia aparece nos “currículos de 1925 a 1942 como disciplina e com a finalidade de indicar os processos de modernização da sociedade ao mesmo tempo em que contribuía para fornecer uma aura de modernidade ao currículo, naquele momento.

Na década de 1930, vamos observar um movimento importante em termos políticos, sociais e educacionais. De acordo com Ianni, (1975, p. 25), Getúlio Vargas instaura a ditadura denominada de Estado Novo “na qual o aparelho estatal se organiza com inspirações corporativistas”, ao mesmo tempo em que ocorre a institucionalização, pela primeira vez, “dos cursos de ensino e pesquisa de Sociologia, em nível universitário” (1975, p. 26).

De acordo com Moraes (2011, p. 365), o fato da Sociologia permanecer na matriz neste período não foi um fato aprofundado no “sentido que isso teve no contexto do novo governo, que assume poderes ilimitados, dados pela legitimidade da Revolução e pela ausência de controles institucionais, consequência da suspensão da Constituição de 1891 e de órgãos legislativos”. A educação secundária, neste momento, é preparatória para o ensino superior, é um curso propedêutico.

Moraes (2011) assinala que, em 1942, com a Reforma Capanema, chega ao fim a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, para este autor esta exclusão prende-se menos a preconceitos ideológicos, neste momento, mas está mais voltada para uma “indefinição do papel da mesma no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação”. (366)

Sobre a situação da exclusão da Sociologia na Reforma Capanema, Moraes (2011) sugere que os defensores da Sociologia, ou seja, os agentes internos, intelectuais que organizam esta área científica, não conseguiram convencer essa burocracia educacional (agentes externos) da necessidade de sua presença nos currículos. (grifo da doutoranda)

Segundo Santos (2002, p. 43), “Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar formalmente o ensino secundário do ensino superior, dando-lhe um projeto pedagógico próprio”.

Conforme este autor, a principal mudança estabelecida na Reforma foi a “extinção dos cursos complementares que visavam à preparação para ingresso nas carreiras superiores de direito, medicina e engenharia” e, conseqüentemente, as disciplinas de “Psicologia, a Geofísica e a Sociologia que, na perspectiva posta pela Reforma Capanema, desempenhavam uma função mais preparatória do que formativa” foram retiradas. (SANTOS, p. 43)

Portanto, podemos dizer que, a partir de 1942, ocorreram diversas situações sociais e políticas, que culminaram na LDB de 1961 e que podem nos ajudar a refletir em torno da ideia de campo de Bourdieu, como: o processo de renovação da pedagogia católica, a discussão entre os defensores da escola pública e os defensores da escola particular, sendo Florestan Fernandes uma liderança expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública, favorecendo a chegada deste tema às massas e aos sindicatos operários.

Com a promulgação da Constituinte em 1946, e com objetivo de atender o artigo 174 a respeito da legislação sobre diretrizes e bases da educação como responsabilidade da União, Clemente Mariani, que, em 1946, deixou a Câmara para assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública no governo Dutra, formou uma comissão que coube ao Professor Lourenço Filho presidir, convocando os mais expressivos educadores do País (SAVIANI, 2010, p. 292).

A influência desse jogo de forças no *campo da educação* no processo de elaboração e aprovação da LDB de 1961 atuou a partir das várias esferas de interesse dos diversos grupos – políticos, econômicos intelectuais, sociais – que fizeram parte desse mesmo processo.

Conforme Saviani (2007), o jogo de forças políticas pertinentes ao período entre 1947 a 1961 deve ser analisado no contexto do pós-guerra e, de forma mais específica, tendo em vista as aproximações das potências capitalistas em virtude da predominância antifascista do momento.

No Estado brasileiro, esse contexto se torna visível com as propostas de alianças entre setores da burguesia e dos chamados setores de esquerda. É nesse contexto que Getúlio Vargas atua de certa forma como mediador tendo em vista o processo de redemocratização. Conforme destaca Saviani (2007), as aproximações políticas realizadas por ele se estendem aos mais diversos setores da sociedade. No entanto, observa Saviani (2007), tais aproximações não atendiam

completamente os interesses de todos os grupos, principalmente da classe dominante, gerando, portanto, insatisfação.

Na visão de Ianni (1989), o diálogo do Estado com diversos setores é sempre marcado pela individualidade e, dessa forma, assume contornos diversos sem, ao mesmo tempo, perder o caráter de “produto de classes antagônicas”. Ao pretender manter-se articulado entre os diversos grupos sociais, Getúlio Vargas não deixou de evidenciar uma postura política de tendência trabalhista, mas, também, ao mesmo tempo, não se manteve confiável para os grupos dominantes.

Com o fim do estado novo, outra vez, se discute a inserção da Sociologia no contexto da escola. Porém, em 1961, quando ocorre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, a Sociologia fica fora da matriz curricular, mesmo com a participação de Florestan Fernandes e outros intelectuais compartilhando o debate em defesa do ensino da Sociologia, ela permanece como facultativa no currículo do Ensino Médio.

Novamente, os agentes internos não conquistam o espaço no campo da educação com a inclusão de forma obrigatória da Sociologia, e esta situação se agravará a partir de 1964, com o Golpe Militar, e a configuração de uma nova orientação política no país.

Com o Milagre Econômico que ocorreu de 1969 a 1973, quando houve, no Brasil, um crescimento econômico em níveis extraordinários, a educação é pensada para a formação profissionalizante em que são privilegiadas as disciplinas técnicas e não as disciplinas humanísticas, a Sociologia deixa de ser obrigatória e passa a ser disciplina optativa.

Somente nos anos de 1980, retoma-se o debate pela inserção da Sociologia no Ensino Médio como disciplina obrigatória, agora com uma organização maior em torno da questão, com entidades acompanhando e participando na mesma luta. A partir da criação de associações, sindicatos, e a participação da comissão de ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a possibilidade de fortalecimento do campo é evidente, com um movimento que levará gradativamente à inclusão com Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que torna obrigatória a inclusão de filosofia e Sociologia no Ensino Médio, e, em junho de 2008, entra em vigor a Lei nº 11.684/2008, medida que tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio.

O estudo leva a concluir que esta ausência ou mesmo esta intermitência da presença da Sociologia nos currículos do Ensino Médio causa uma invisibilidade desta área de conhecimento frente às políticas públicas educacionais e, também, da sociedade em geral, contribuindo com uma visão de que esta área é frágil diante do campo educacional.

Portanto, a tese que defendemos, entendendo uma política pública educacional não apenas como uma ação de governo, mas também como a expressão de correlações de forças sociais e políticas são, que a intermitência do ensino da Sociologia nas políticas educacionais para o Ensino Médio se pretende considerar para além da expressão ideológica do grupo dominante que mantém a hegemonia do Estado, motivada por uma realimentação oriunda da sua própria fragilidade¹⁰ e invisibilidade no contexto escolar.

Como percebemos nas respostas dos questionários, a lacuna deixada pela ausência da Sociologia na matriz curricular, em alguns momentos na história da educação no Brasil, contribui para o desconhecimento desta área científica, por parte da sociedade, gerando, muitas vezes, uma visão ideologizada dessa, ora como a visão clássica da Sociologia numa perspectiva moral de adequação social; e ora como a visão contemporânea da crítica e dos movimentos sociais.

Conforme Ianni (1998):

[...] Ocorre que a Sociologia pode tanto decantar a tessitura e a dinâmica da realidade social a Sociologia pode ser vista como uma forma de autoconsciência da realidade social. Essa realidade pode ser local, nacional, regional ou mundial, micro ou macro, mas cabe sempre a possibilidade de que ela possa pensar-se criticamente, com base nos recursos metodológicos e epistemológicos que constituem a Sociologia como disciplina científica.
(p. 26)

O fato é que “à medida que o conhecimento sociológico se produz, logo entra na trama das relações sociais, no jogo das forças que organizam, tensionam e rompem a tessitura e a dinâmica da realidade social” (IANNI, 1998, p. 26). Com isto, é provável que a invisibilidade aqui discutida se torne uma estratégia de poder para o enfraquecimento das forças internas desta área científica, no sentido da permanência e continuidade no contexto da educação no Ensino Médio.

¹⁰ Frágil no sentido de permanência na matriz curricular e não em relação ao seu conteúdo científico.

Entendemos que a ruptura de uma continuidade nas diferentes políticas de estado pode sinalizar como falta de tradição, ou de reconhecimento da importância, como observamos nas respostas ao questionário, quando o R138 relata que somente conheceu a Sociologia quando cursava o ensino superior, ou quando o R124 sugere que “para a classe média/alta, pouco importa o estudo [por menor que seja] da Sociologia, para grande parte dos privilegiados, é mais fácil fingir que problemas sociais não existem do que tentar compreendê-los e amenizá-los”. E, ainda, o R53, que, por desconhecer que esta área já se encontra presente nas discussões desde o período da primeira República, sugere que ela está “ganhando espaço”, mas que ainda tem um caminho longo a percorrer para alcançar as disciplinas que estão há mais tempo no currículo da Educação Básica, eu complementar que estão há mais tempo de forma contínua na matriz curricular do Ensino Médio.

Ao analisar as razões da presença ou não da Sociologia no Ensino Médio no Brasil, temos a preocupação de consolidar esta área científica no Ensino Médio e justificar este campo na Educação.

Conforme Bourdieu (2004),

o grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente (p.22).

Com as transformações ocorridas na sociedade e os novos processos sociais, o processo de autonomia da Sociologia perpassa por seu processo de refração¹¹, de retradução, isto é, para que esta área não esteja sujeita a demandas políticas dos agentes externos, o fortalecimento pela comunidade científica das Ciências Sociais se faz necessária, a Sociedade Global é o novo objeto de estudo das Ciências Sociais, alerta Otávio Ianni (2004), e, neste sentido, pesquisadores e professores precisam lutar junto às entidades representativas para contribuir com debates que visam à permanência e visibilidade neste nível de ensino, pela importância dessa na formação de um indivíduo engajado politicamente e socialmente comprometido com a sociedade.

Sendo as políticas públicas e educacionais produto da construção social, ela é cultural, em dado momento histórico, o Estado trata de legitimar ações

¹¹ Conforme Bourdieu (2004).

correspondentes ao seu interesse e dos grupos dirigentes por meio das instituições sociais, nas quais, como indica Boneti (2011), ideologias relativas tornam-se verdades absolutas, produzem e referenciam as ações institucionais, portanto, a luta pela manutenção da autonomia da Sociologia no campo da educação dependerá da participação e do engajamento dos agentes internos. Pois, como sugere Sousa Santos (2007, p. 02), “Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível”.

Segundo Bourdieu (2004), é preciso saber a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, e “sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia”. (BOURDIEU, 2004, p. 21)

Cabe a estes grupos da área das Ciências Sociais/Sociologia analisarem a posição que os agentes ocupam na estrutura da sociedade e do capital para que possam desenvolver estratégias em defesa da permanência da Sociologia neste grau de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva M^a S.; COSTA, Patrícia R. S. M. Aspectos Históricos da Cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 12, jul./dez. 2006.

ANDRADE, Sergio Luiz de; CARVALHO PIVA, Tereza Cristina de. **A Influência do Positivismo no Ensino Científico Brasileiro**. Hcte. UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/trabalhos/Sergio%20Luiz.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

AZEVEDO, Fernando de (Org.). **As Ciências no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1994.

BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. (Presidente da SBS , 2011-2013) In: Site da Sociedade Brasileira de Sociologia. **Comissão de Ensino de Sociologia**. 2011. Disponível em: <http://www.sbSociologia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=124:comissao-ensino-Sociologia&catid=42:quem-somos>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BASTIANI, Ana Cristina Bacega de. Reflexões Sobre a Crise da Democracia Representativa do Brasil Pós Constituição Federal de 1988. **Revista Thesis Juris**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 257-283, jul./dez. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sandra/Downloads/159-490-1-PB.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BEGA, Maria Tarcisa S. Gênese das Ciências Sociais no Paraná. In: OLIVEIRA, Márcio de (Org.). **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba: Protexto, 2006.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: **Repensando o Estado Novo**. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. 345 p. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/142.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

_____. 1930-2002. **Coisas Ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011(b).

_____. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2011(a).

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1997.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>.

Acesso em: 14 out. 2015.

_____. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, do Governo Provisório da República**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=65346>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-101827.htm>. Acesso em: 14 dez. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Publicada no DOU de 27.12.1961. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Lei Nº 5.692, De 11 de Agosto de 1971**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BURAWOY, Michael. **O Marxismo encontra Bourdieu**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (Coordenação). **Políticas Públicas: Conceitos e Práticas**. Supervisão por Brenner Lopes E Jefferson Ney Amaral. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CAMPOI, Isabela Candeloro. O livro "Direitos das mulheres e injustiça dos homens" de Nísia Floresta: literatura, mulheres e o Brasil do século XIX. In: **Revista História**, Franca, SP, v. 30, n. 2, dez. 2011. On-line version ISSN 1980-4369.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. (equipe de trad. PUCCAMP). 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988. Disponível em: <<http://docslide.com.br/education/estado-e-teoria-politica-carnoy.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CASTANHA, André Paulo. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia. **IX ANPED Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_34_32_1257-6384-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CODATO, A. N. (ed.). **Political Transition and Democratic Consolidation: Studies on Contemporary Brazil**. New York : Nova Science, 2006.

COMTE, Augusto. **Curso de Filosofia Positiva; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

COSTA, Josiana. **Para Entender a História**. ISSN 2179-4111, ano 1, v. dez., série 20/12, p. 01-07, 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/101932118/Periodizacao-e-Historia#scribd>>. Acesso em: 10 maio 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUIN, Charles-Henry e outro. **História da Sociologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DÜRKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

Feijó, Fernanda. **Sociologia no Ensino Médio e as Políticas Educacionais do Estado de São Paulo.s/d**. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/Sociologia_no_ensino.pdf. Acesso em: 29.nov.2015.

FERRARI; Vinícius Eduardo. Poulantzas, O Estado e o Conceito de Hegemonia. **Revista de Estudos Sociais**, v. 14, n. 28, p. 66, 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/res/article/view/1830/1373>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Getulio Vargas: uma memória em disputa**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. 16f. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6722/1592.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

FREITAG, Barbara. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um Estudo Introdutório**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação De Professores No Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

GIDDENS, A. **Capitalismo e Moderna Teoria Social**. São Paulo: Presença, 1981.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, P. Zeferino. § 45 - El Positivismo En Inglaterra.— Stuart Mill. Fuente: Agustín Jubera, Madrid, 1886. Edición digital en Torre de Babel Ediciones.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere, volume 2**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HÖFLING, Eloisa De Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010132622001000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jan.2014

IANNI, Octavio. As Ciências Sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ANPOCS, v. 13, n. 37, 1998. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/iannicienciasociais.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. **Sociologia e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Alfa Omega, 1975.

KINZO, Maria D'alva G. A Democratização Brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 4, out./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002>. Acesso em: 03 fev. 2016.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida?** Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

LEMOS, R. Benjamin Constant; MENDES, R. Benjamin Constant. In: ABREU, Alzira Alves de. **Dicionário Histórico-biográfico da Primeira República: 1889-1930**.

[Recurso eletrônico]: FGV, 2015. Disponível em:
<<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CONSTANT,%20Benjamin.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

LENHARDT, Gero; OFFE, Claus. Teoria do Estado e Política Social: tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Tradução Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 10-53.

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

MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. A Educação na Primeira República. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I (Orgs.). **Navegando pela História a Educação Brasileira**. Campinas/SP: UNICAMP/ HISTEDBR, 2006.

MARTINS, José V. de Pina. Evocação literária de temas. In: CARVALHO, Joaquim de. **O Homem e a Obra**. Disponível em:
<<http://www.joaquimdecarvalho.org/artigos/artigo/136-2.-No-centenario-de-Augusto-Comte#sthash.Zhtbyk1E.dpuf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

MATTAR DIAZ, Sandra Maria. **A Contribuição da Sociologia na Formação do Pedagogo Crítico**. Dissertação de Mestrado em Educação na PUCPR, Curitiba-Pr, 2002.

MELO, M^a Tereza Leitão de. Reformas da Educação Básica- a que veio ? In: **Revista PUCVIVA**, n. 14, out./dez. 2001.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH- Unicamp, Campinas, 2000.

_____. **Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil: da Sistematização à Constituição do Campo Científico**. São Paulo, Campinas: 2006.

MINTO, Lalo Watanabe. MEC-USAID. In: LOMBARDI; SVIANI; NASCIMENTO. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas. **Revista Histedbr**, on line, 2006. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 24.out.2015

MORAES, Amaury Cesar. Ensino De Sociologia: Periodização e Campanha Pela Obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, abr. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01032070201>. Acesso em: 24 nov. 2012.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do Ensino Médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, Luiza Helena. **A Luta dos Sociólogos pela Obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio**. Comunicação apresentada na Mesa redonda “Ensino de Sociologia na Educação Básica: Balanço dos Anos de Campanha”, durante o I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, promovido pela Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia, no período de 25, 26 e 27 de julho de 2009, realizado no Prédio do IFCS, largo de São Francisco, Rio de Janeiro, Capital.

PINTO, José Madureira. Formação, Tendências Recentes e Perspectivas de Desenvolvimento da Sociologia em Portugal. In: **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 46, p. 11-31, 2004. Disponível em: <<http://Sociologiapp.lscite.Pt/Pdfs/46/496.Pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Biblioteca de Ciências Sociais; v. n. 19).

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e reforma educacional no Brasil (1985-2005). **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie48a05.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças. **Para Aprender Políticas Públicas**. Brasília: Instituto de Gestão Economia e Políticas Públicas, 2013. Disponível em: <http://igep.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

SANTOS, Mário Bispo Dos. **A Sociologia No Ensino Médio: O Que Pensam Os Professores Da Rede Pública Do Distrito Federal**. Dissertação. BRASÍLIA, 2002. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7477/6/2002_MarioBispoSantos.pdf. Acesso em: 13/02/2016

SANTOS, José Vicente Tavares dos Santos. Novos Processos Globais e Violência. **Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000300003>. Acesso em: 02 fev. 2016.

SANTOS, Pablo S. Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, Planos, Programas e Impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **O Ensino de Sociologia na Escola Média Brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina**. Trabalho apresentado no 4º Seminário de pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal Fluminense - UFF, realizado em Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil, março de 2011. Disponível em:
<<http://www.uff.br/ivspesr/images/Artigos/ST12/ST12.5%20Flavio%20Marcos%20Silva%20Sarandy.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, S.P: Autores Associados, 2010.

_____. Organização Da Educação Nacional: Sistema E Conselho Nacional De Educação, Plano E Fórum Nacional De Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010b. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Pedagogia e Política Educacional no Império Brasileiro. In: **Anais do COLUBHE**. Uberlândia, BH: 2006.

SÊGA, Rafael Augusto. Ordem e Progresso: Mais do que um simples lema na bandeira, as idéias positivistas de Augusto-Comte impregnaram a nascente República brasileira. In: **Revista História Viva**, São Paulo, Duetto editorial.edição 5, março de 2004. Disponível em:
<http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/ordem_e_progresso>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma Leitura Contemporânea. **Revista de Educação**, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002.

SILVA, Adailton S. da; SOUZA, Aneilton O. de. Política Educacional no Brasil: Do império à República. **Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE**, ano 5, n. 5, dez. 2011. Disponível em:
<http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/politica_educacional_no_brasil.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007. Disponível em:
<<http://lastro.ufsc.br/files/2010/11/ileizi.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Sociologia Ensino Médio. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.abant.org.br/conteudo/003PRODUTOS/Livros/Explorando%20o%20Ensino.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SILVA, Tânia Elias M. Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 429-449, jul./dez. 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Sandra/Downloads/1849-5411-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sandra/Downloads/1849-5411-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SOARES, Mozart Pereira. **O Positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte.** Porto Alegre: AGE, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para Além do Pensamento Abissal: das Linhas Globais A Uma Ecologia de Saberes. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. **A Transição Paradigmática: Da regulação à Emancipação.** n. 25. Centro de Estudos Sociais. Coimbra, março de 1991.

_____. Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. **Rev. Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, out. 2002. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RC63.PDF>. Acesso em: 11 ago. 2015.

SOUZA, Lincoln Moraes de. Comentando as Classificações de Políticas Públicas. **UFRNCronos**, Natal-RN, v. 11, n. 1, p. 166, jul./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/1695/1167>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. O Ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos – Uma releitura. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 92, janeiro de 2009. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/092/92tenorio.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

TOMÁS, Júlia Catarina de Sá Pinto. A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenológica. In: **VI Congresso Português de Sociologia.** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/285.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

VELOSO NETO, Hernâni. Principais estádios evolutivos da Sociologia em Portugal. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXVI, 2013.

VIANA, Nildo; PEIXOTO, Maria Angélica. **A Formação da Sociologia Brasileira**. 2011. Disponível em: <<http://informecritica.blogspot.com.br/2011/05/formacao-da-Sociologia-brasileira.html>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República**. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____; FARIAS, Isabel Sabino. **Política Educacional no Brasil – introdução histórica**. Brasília, Liber Livro, 2007.

WEBER, Max. **Política como Vocação Ciência e Política: Duas Vocações**. São Paulo: Cultrix, 1999.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO QUALTRICS PARA O GRUPO 1
(G1- GERAL)**

PESQUISA SOBRE A INTERMITÊNCIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

PESQUISADORA: Sandra Maria Mattar Diaz

ORIENTADOR : Lindomar Wessler Boneti

Este questionário tem como objetivo esclarecer aspectos da pesquisa realizada sobre a Intermitência da Sociologia no Ensino Médio, para a elaboração de Tese na área da Educação.

Informo que os resultados obtidos destinam-se, única e exclusivamente, à investigação. Solicito que responda às questões apresentadas de forma sincera, pois os dados serão tratados de maneira impessoal e com garantia de confidencialidade. A sua colaboração por meio da resposta à totalidade deste questionário é essencial para a realização do meu Trabalho Final de doutorado.

1. Identificação

1.1 Gênero: () Feminino () Masculino

1.2 Idade: _____

1.3 Onde cursou o Ensino Médio: () Pública () Privada

1.4 Teve aula de Sociologia no Ensino Médio?() Sim () Não

1.5 Nível de escolaridade:

() Educação Básica

() Ensino Superior - Qual o curso?_____ Inst. Pública ou privada?_____

() Pós-graduado - área?_____

1.6 Período que está cursando:_____

1.7 Qual o trabalho que exerce atualmente?

2. Sociologia no Ensino Médio

➤ Conhece o curso de Ciências Sociais?

➤ Onde conheceu?

➤ Você considera que ser professor de Sociologia é uma carreira segura?

Justifique:

- Você considera ser importante ter Sociologia na Educação Básica (Ensino Médio)?

Justifique:

- A Sociologia é uma disciplina que em alguns períodos históricos está presente no currículo no Ensino Médio e outros não, em relação à esta intermitência ,por gentileza responda as questões a seguir:

- Você acredita que esta intermitência traz algum prejuízo a esta área científica?

Sim () Quais? _____

Não ()

- Você poderia julgar os motivos desta intermitência:

() questões políticas

() questões ideológicas

() falta de conhecimento da área das autoridades competentes

() outros _____

- Você acredita que o curso de Ciências Sociais e a disciplina de Sociologia são invisíveis para a sociedade brasileira ? Por que?

- O _____ que você considera ser invisível ?

- Que motivos podem levar uma disciplina a ser invisível nos currículos escolares?

- Você considera a Sociologia uma área forte no campo da Educação?

- Em que sentido?

- Você acredita que a disciplina de Sociologia pode influenciar os indivíduos na sociedade ? de que forma?

- Qual o papel da Sociologia na formação do aluno de Ensino Médio? Comente:

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO QUALTRICS PARA O GRUPO 2
(G2- ESPECÍFICO)**

PESQUISA SOBRE A INTERMITÊNCIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

PESQUISADORA: Sandra Maria Mattar Diaz

ORIENTADOR : Lindomar Wessler Boneti

Este questionário tem como objetivo esclarecer aspectos da pesquisa realizada sobre a Intermitência da Sociologia no Ensino Médio, para a elaboração de Tese na área da Educação.

Informo que os resultados obtidos destinam-se, única e exclusivamente, à investigação.

Solicito que responda às questões apresentadas de forma sincera, pois os dados serão tratados de forma impessoal e com garantia de confidencialidade. A sua colaboração por meio da resposta à totalidade deste questionário é essencial para a realização do meu Trabalho Final de doutorado.

1. Identificação

1.1 Gênero: () Feminino () Masculino

1.2 Idade: _____

1.3 Onde cursou o Ensino Médio: () Pública () Privada

1.4 Teve aula de Sociologia no Ensino Médio?() Sim () Não

1.4 Instituição de ensino superior: () Pública () Privada

1.5 Curso: () Licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia

() Bacharelado em Ciências Sociais / Sociologia

() Outro: _____

1.6 Período que está cursando:_____

1.7 Professor de Sociologia no Ensino Médio _____ ou na Universidade
_____ Ambos _____

Outro:_____

1.8 Se é Professor de Sociologia , em que ano se formou? _____

2. Sociologia no Ensino Médio

- Como conheceu o curso de Ciências Sociais?
- Por que escolheu fazer Ciências Sociais?
- Você considera que ser professor de Sociologia é uma carreira segura?
Justifique:
- Você considera ser importante ter Sociologia na Educação Básica?
Justifique:
- A Sociologia é uma disciplina que em alguns períodos históricos está presente no currículo da Educação Básica e outros não, em relação à esta intermitência, responda as questões a seguir:
- Esta intermitência traz algum prejuízo a esta área científica?
Sim () Quais? _____
Não ()
- São motivos desta intermitência:
 - () questões políticas
 - () questões ideológicas
 - () falta de conhecimento da área das autoridades competentes
 - () outros _____
- Você acredita que o curso de Ciências Sociais e a disciplina de Sociologia são invisíveis para a sociedade brasileira? Por que?
- O que você considera ser invisível? _____
- Que motivos podem levar uma disciplina ser invisível nos currículos escolares?
- Você considera a Sociologia uma área forte no campo da Educação?
- Em que sentido?
- Você acredita que a disciplina de Sociologia pode influenciar os indivíduos na sociedade? de que forma?
- Qual o papel da Sociologia na formação do aluno de Ensino Médio? Comente: