

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização
política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de
Sociologia**

Gabriela Montez Holanda da Silva

2015

UFRJ

**Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais
de Educação Moral e Cívica e de Sociologia**

Gabriela Montez Holanda da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graziella Moraes Dias da Silva

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2015

**FORMANDO O CIDADÃO E CONSTRUINDO O BRASIL: A SOCIALIZAÇÃO
POLÍTICA NOS MANUAIS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E DE
SOCIOLOGIA**

Gabriela Montez Holanda da Silva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graziella Moraes Dias da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia).

Aprovada por:

Banca Examinadora:

Presidente, Prof^a. Dr^a. Graziella Moraes Dias da Silva (PPGSA/UFRJ)

Prof^a. Dr^a Elisa Reis (PPGSA/UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Samara Mancebo Lerner (PUC/UFRJ)

Prof^o Dr^o André Botelho (PPGSA/UFRJ) (Suplente)

Prof^a Dr^a. Mani Tebet A. Marins (UFRRJ) (Suplente)

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Montez, Gabriela.

Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia / Gabriela Montez. - Rio de Janeiro: UFRJ/PPGSA, 2015.

133 f.

Orientadora: Graziella Moraes Dias da Silva

Dissertação (Mestrado) – UFRJ / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA);

Referências Bibliográficas: f. 125-132.

1. Educação para a Cidadania. 2. Socialização Política. 3 Ensino de Sociologia. 4 Ensino de Educação Moral e Cívica

I. Silva, Graziella, orient. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia. III.Título

RESUMO

Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização políticas nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia

Autora: Gabriela Montez

Orientadora: Graziella Moraes Dias da Silva

Resumo da Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia).

Esta dissertação tem como objetivo central apreender quais elementos configuram os projetos de socialização política dispostos nos ensinamentos de Educação Moral e Cívica (1969-1993) e de Sociologia (2008-2014), duas disciplinas que representaram, nos últimos 50 anos da educação brasileira, os carros-chefes da noção de “educação para a cidadania”. A questão central que aqui se perscrutou foi: quais projetos de socialização política estão dispostos nestas duas disciplinas, ou seja, quais padrões de comportamento e atitude política procuram-se introjetar nos estudantes a partir do ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) e do ensino de Sociologia? Esta dissertação construiu-se principalmente através do diálogo com as áreas temáticas da socialização política e de citizenship education. Esta pesquisa baseou-se na análise documental, empreendida sobre propostas curriculares de EMC e de Sociologia, bem como sobre manuais didáticos de ambas as disciplinas que foram aprovados pela Comissão Nacional de Moral e Civismo e pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Palavras-chave: Educação para a cidadania. Socialização Política. Ensino de Sociologia. Educação Moral e Cívica

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2015

ABSTRACT

Preparing Citizens and Building the Brazil: the political socialization in manuals of Moral and Civic Education and Sociology

Gabriela Montez

Orientadora: Graziella Moraes Dias da Silva

Abstract da Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia).

This dissertation has as a central objective to seize the political socialization projects which are part of the teaching of Moral and Civic Education (1969-1993) and Sociology (2008-2014), two subjects that represented, in the last 50 years of Brazilian education, the main ideas regarding “education for citizenship”. The most important question hereby explored was: which political socialization projects are part of the subjects mentioned, that is, which behavior and political approach patterns we are trying to incorporate into our students from the teaching of Moral and Civic Education and Sociology as well? This paper was based upon the dialogue between the themes related to political socialization and citizenship education. In regard to its methodological support, this research focused on the documental analysis, referred to Moral and Civic Education and Sociology teaching proposals, as well as didactic manuals from both subjects which have been approved by the National Commission of Moral and Civility – in relation to Moral and Civic Education - and by the National Program of Didactic Books – in relation to Sociology.

Keywords: Citizenship education. Political socialization. Teaching of Sociology. Moral and Civic Education.

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2015

DEDICATÓRIA

Para minha avó.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Graziella Moraes Dias da Silva, orientadora presente, eficaz e direcionadora que foi e é exemplo de carreira e seriedade não só para mim, mas para tantos “iniciantes” na academia que precisam de um espelho. Agradeço a Elisa Reis, Helena Bomeny e Samara Lerner por contribuírem com críticas precisas e necessárias. Agradeço a Mani Tebet pelas contribuições e auxílios, principalmente no momento em que esta pesquisa estava sendo configurada. Agradeço a Anita Handfas e Julia Polessa pela iniciação no mundo das pesquisas científicas e pelos ensinamentos que transbordaram as fronteiras da academia. Agradeço ainda aos pesquisadores e pesquisadoras do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes, da Faculdade de Educação da UFRJ, por tudo. Agradeço a André Botelho pelas aulas extremamente importantes que lecionou na primeira turma da Licenciatura em Ciências Sociais – e também por ter deixado claro para mim o que era fazer Sociologia sem ser “cavalo do objeto”. Agradeço às secretárias do PPGSA que tantas vezes tiraram dúvidas e ajudaram na organização com prazos e tarefas.

Agradeço à minha família e amigos por terem entendido o “sumiço” dos últimos tempos. Em especial, quero agradecer aos meus avós paternos Therezinha e Aduino, com os quais queria ter passado mais tempo nos últimos dois anos. Agradeço aos meus pais Vânia e Antônio, que me deram asas e não frearam meu “andar por aí”. Agradeço, ainda, à minha irmã e melhor amiga, Carolina Holanda, a quem devo o fato de ter chegado aqui. Agradeço aos companheiros da turma de Licenciatura em Ciências Sociais e de mestrado que dialogaram comigo durante a pesquisa. Agradeço ao bem, companheiro de graduação e mestrado, Adriano Gonçalves, responsável pelas retomadas de fôlego, pela presença da paz e pela produção criativa. Adriano, com sua “pegada” antropológica, equilibrou, criticou, inspirou, construiu, escreveu comigo e sossegou meus ânimos durante a pesquisa: para ele todo meu amor, companheirismo e admiração. Além disso, quero agradecer-lo por ter sido extremamente crítico, apontando que algumas hipóteses de pesquisa não tinham “nada a ver”.

Agradeço ainda ao CNPQ pela bolsa de mestrado.

Sumário

Introdução.....	10
Tema de pesquisa: socialização política e citizenship education.....	11
Relevância e limites da dissertação.....	14
Objetivos, análise documental e material empírico	17
Estrutura dos capítulos	22
Capítulo I - A socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica.....	24
Institucionalização da Educação Moral e Cívica: da proclamação da república à ditadura civil-militar.....	25
Corpo do material	33
Os currículos oficiais.....	35
A socialização política dos livros de Educação Moral e Cívica	39
Cidadão do “desenvolvimento” nacional e do progresso:.....	40
Cidadão com moral religiosa	45
Cidadão anticomunista e uma nova sociedade.....	50
Cidadão do patriotismo, do civismo e a questão da identidade nacional	56
Capítulo II - A socialização política no manuais de Sociologia	67
Institucionalização da Sociologia: do Império à democratização brasileira	67
Corpo do Material	75
Os Currículos Oficiais.....	79
A socialização política nos livros de Sociologia	87
Cidadão com olhar “científico”	89
Cidadão Crítico	96
Cidadão Transformador	100
Ensino de Sociologia e Sociologia Crítica	103
Capítulo III- À guisa de comparação.....	109
Conclusão	118
Bibliografia	124
Documentos	129
Manuais didáticos	130
Anexos.....	132

Introdução

A pesquisa apresentada ao longo destas páginas tem por objeto os projetos de socialização política materializados nos ensinamentos de Educação Moral e Cívica e de Sociologia, disciplinas lecionadas na escola brasileira, respectivamente, de 1969 a 1993 e de 2008 a 2014¹. A questão norteadora de toda esta dissertação pode ser sintetizada da seguinte maneira: quais projetos de socialização política estão dispostos nestas duas disciplinas, ou seja, quais padrões de comportamento e atitude política procuram-se introjetar nos estudantes a partir do ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) e do ensino de Sociologia (ES)?

A comparação entre a EMC e o ES nasce da constatação de que nos últimos 50 anos foram estas disciplinas os dois carros-chefes da noção de “educação para a cidadania”, conforme será discutido nas páginas desta dissertação. Como a legitimação social de ambas as disciplinas fora forjada tendo por base a noção de “formação para a cidadania”, a investigação das mesmas permite contribuir para o campo de estudos da socialização política, posto que as pesquisas sobre “citizenship education” tem sido contemporaneamente elencadas como um dos principais temas das análises sobre socialização política na educação (cf. ICHILOV, 2013), ou, ainda, como um “related topic” dos estudos de socialização política (cf. TORNEY-PURTA, 2000).

Cabe destacar que esta dissertação não visa ser apenas um balanço histórico da socialização política na educação escolar brasileira, o que representaria um esforço relevante para o campo dos estudos historiográficos. Antes, responder às perguntas acima mencionadas jogará luz sobre a seguinte questão: quais são os *sentidos* conferidos à formação para cidadania, enquanto processo de socialização política, na educação brasileira? Fora isso, a investigação aqui empreendida permitirá iluminar as continuidades e descontinuidades dos processos de socialização política escolar no

¹ O ensino de Sociologia torna-se recentemente obrigatório no ano de 2008. No entanto, ainda no ano 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que os conhecimentos de Sociologia, que seriam imprescindíveis à formação do cidadão, deveriam estar presentes na escola básica brasileira. A escrita deste documento, entendida enquanto ambígua, não determinava se a Sociologia deveria ser lecionada na forma de disciplina ou como saber transversal – presente nas matérias escolares das áreas humanas. A partir deste momento, propostas curriculares federais e lutas pela obrigatoriedade da disciplina começam a ser produzidas. Neste sentido, apesar de apenas em 2008 haver obrigatoriedade do ensino de Sociologia na forma disciplinar, documentos e movimentações produzidos entre os anos 1990 e 2008, e que davam sentido à socialização política da disciplina, foram aqui utilizados como material de pesquisa e/ou como contextualização para a análise.

Brasil, o que representa um esforço sociológico de compreensão de parte do fenômeno educacional deste país.

Tema de pesquisa: socialização política e citizenship education

Por socialização política², entende-se o processo de internalização, via aprendizado, de valores, procedimentos e símbolos políticos. Os processos de socialização política têm como objetivo conformar os indivíduos em determinados padrões de comportamento e em determinadas atitudes políticas. A conformação das estruturas cognitivas e das predisposições afetivas também é foco dos processos de socialização política. A definição de socialização política da qual parte-se nesta dissertação é compatível com aquela proposta por Easton:

Political socialization I shall define restrictively as those developmental processes through which persons acquire political orientations and patterns of behaviour (Easton, 1968, p. 125)

Cabe ainda ressaltar a vinculação entre a noção de socialização política e a de cultura política. Sobre esta questão, Bender (1967) afirmará que, apesar de Almond e Verba jamais terem citado a expressão “socialização política” em seu clássico “Civic Culture”, é possível inferir do seu conceito de “cultura política” uma afinidade com a noção de socialização política, na medida em que o primeiro conceito diz respeito a “specifically political orientation - attitudes toward the political system and its various parts, and attitudes toward the role of the self in the system”³. Para Bender, e concorda-se aqui com esta definição, esta “orientação” citada por Almond e Verba, configura, em certa medida, o sentido da socialização política.

Processos de socialização política conformam as “orientações” individuais através de mecanismos de aprendizagem (cf. SIGEL, 1965), dispostos na escola, na família, nos grupos de convívio, na mídia e em tantas outras instâncias nas quais indivíduos interiorizam procedimentos, comportamentos e padrões cognitivos. Neste sentido, o processo educacional formal – bem como seus currículos e parâmetros – é um foco heurístico para compreender tanto os métodos quanto os objetivos de determinados processos de socialização política. Cumpre informar que é sobre uma fração do campo

² Tal qual apontado por Ichilov (2013), os estudos sobre socialização política nascem no final dos anos 1950, consolidando-se nos anos 1960 e 1970. O termo “socialização política” foi concebido por Herbert Hyman, que em 1959 publica um livro com este título.

³ ALMOND e VERBA. 1963, p. 13 apud BENDER, 1967, p. 391.

educacional formal que esta dissertação se deterá: esta pesquisa segue pistas e dados dispostos nas propostas curriculares e nos manuais didáticos de Educação Moral e Cívica e de Sociologia para compreender a socialização política em voga nestas duas disciplinas.

No que se refere às temáticas encontradas nas pesquisas de socialização política, Ichilov (2013) propõe uma nova agenda para o campo, sugerindo uma série de questões centrais para os estudos desta área, tais como: a) os processos de socialização política que se desenvolvem durante todo o ciclo de vida, e não apenas na infância - tal qual fazia-se nas primeiras pesquisas desta área; b) os processos de socialização política em situações de conflito e violência – como no contexto da Palestina e de Israel, objeto de estudo de Ichilov; c) os processos de socialização política em conjunturas de desobediência civil; d) o papel das ONG's e dos movimentos sociais na socialização política; e) as mudanças estruturais dos principais agentes de socialização política - como a família e a escola; e, por fim, f) o papel do ideal de “educação para a cidadania” nos processos de socialização política, o que, segundo o autor, configura uma “afinidade” entre os campos “political socialization” e “citizenship education”⁴. A preocupação com as atitudes políticas e com os comportamentos inculcados e reproduzidos no espectro da educação formal, pode ser considerada como o imã que aproxima as duas áreas, tornando possível a produção do interesse e da afinidade entre ambas.

Já Torney-Purta (2000), afirmará que os estudos de citizenship education configuram-se como um “related topic” dos estudos sobre socialização política. De acordo com a autora, a preocupação dos estudos dessa área seria analisar a atuação de agentes de socialização política, tais como família, escola e outras figuras de autoridade, no que diz respeito à inculcação de valores, conhecimentos, atitudes ou comportamentos que promoveriam os interesses desses grupos e da própria sociedade.

No século XXI, o ideal de formação para a cidadania torna-se central em diversos países ao redor do globo, sendo difícil imaginar um Estado que não tenha colocado no centro de suas diretrizes educacionais o objetivo de formar cidadãos através de uma “educação para a cidadania” (cf. SUNDSTRÖM et al, 2013). Exemplo dessa centralidade da educação para a cidadania é a criação de centros de pesquisa e

⁴ A fim de promover as possibilidades de retroalimentação entre estas duas áreas, no ano de 1987, um workshop internacional fora organizado na universidade de Tel-Aviv. Os trabalhos que foram discutidos nesta ocasião podem ser encontrados em Ichilov (1990).

planejamento que elaboram propostas para a formação de ideais de “cidadão” em diferentes países na virada dos anos noventa para os anos dois mil, como o Centre for Research and Teaching in Civics, na Austrália, o Center for Civic Education, nos EUA e o Citizenship Education Research Network, no Canadá (cf. HÉBERT et al, 2004)

Com o intuito de investigar as múltiplas formas de se implementar a educação para a cidadania, criou-se o campo de estudos intitulado citizenship education, área multidisciplinar que faz pesquisas analíticas e normativas sobre o ideal de educação para a cidadania. Nas pesquisas de citizenship education é comum chamar-se atenção para a pluralidade de sentidos conferidos à formação para a cidadania, a qual, a depender dos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais de cada país, preenche-se com os mais diversos significados (cf. KENNEDY, 1999). Entre os exemplos dos mais variados sentidos conferidos à educação para a cidadania, alguns podem ser elencados: Foster (1999), aponta para as reformulações sofridas pelo ideal de educação para a cidadania a partir da emergência dos debates de gênero; Kennedy (1999), busca analisar as tensões entre uma formação cívica moralizante e uma formação para a cidadania democrática na Austrália, indicando a existência de uma disputa de significados atribuídos à noção de cidadania; Lee (2008), estuda os vínculos entre a formação para a cidadania em Hong Kong e a noção de “global citizenship”, que desloca a noção de cidadão do Estado-nação. Já autores como Maures (2008), por exemplo, pesquisam as reformulações das concepções de cidadão na educação francesa a partir do contexto de imigração, movimento de análise que também é feito por autores que pensam o contexto norte-americano (cf. BANKS, 2002).

Uma leitura dos trabalhos desta área aponta para algumas questões centrais que permeiam todas as pesquisas deste campo: que tipo de cidadão os Estados procuram formar? Quais são as qualidades e as virtudes que os Estados buscam reproduzir ou criar através da sua educação? Que tipo de sociedade o Estado deseja que seus cidadãos produzam (ou reproduzam)? Que normas e valores coletivos o Estado quer que seus cidadãos estejam prontos para defender? (cf. Sundström e Fernández, 2013). Assim como Bender sugere uma aproximação entre o conceito de “cultura política” de Almond Verba e o de socialização política, propõe-se aqui demonstrar que as perguntas supracitadas, que são foco dos estudos de citizenship education, são similares àquelas feitas no campo de estudos da socialização política. É neste sentido que Ichilov (2013) sugere que na nova agenda deste último campo de estudo, coloque-se como central a

preocupação com a educação para a cidadania. Cumpre ainda informar que as perguntas supracitadas serão centrais no decorrer desta dissertação, permeando os objetivos e as análises deste trabalho.

Quero ainda fazer notar que, apesar de existirem a “afinidade” e a retroalimentação propostas por Ichilov entre as duas supracitadas áreas de estudo, o campo de citizenship education é claramente vinculado ao bojo da educação escolar, enquanto a área de estudos sobre socialização política extrapola este âmbito, adentrando a outras searas não tangenciadas pelos pesquisadores da educação para a cidadania, como família e mídia. Ao distinguir estes dois diferenciados níveis de abrangência dos estudos, ressalto que o ponto de confluência entre ambos se dá, justamente, na alçada dos estudos sobre educação formal.

Tendo em vista a proposta de Ichilov (2013), a expressão “sentidos da socialização política” e “sentidos da educação para a cidadania”, serão utilizados como intercambiáveis no transcorrer deste texto⁵. Ressalta-se que tal intercâmbio somente é possível na análise comparativa aqui proposta devido ao fato de as duas disciplinas serem legitimadas e sustentadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras como aquelas que tem como responsabilidade primeira a “formação do cidadão” – o que será empiricamente demonstrado nos capítulos I e II.

Relevância e limites da dissertação

Entre as contribuições dadas pela presente dissertação ao campo temático da socialização política educacional no Brasil, sublinham-se aquelas referidas aos estudos sobre ensino de Sociologia, já que não consta, entre estes, nenhuma orientação analítica que caminhe no sentido aqui proposto, ou seja: apreender que padrões de comportamento e valores políticos pretendem-se introjetar nos alunos via ensino de Sociologia. Ao propor este movimento, quer-se colocar para os debates contemporâneos

⁵Ao definir os sentidos da educação para a cidadania empreendida pelo Estado em cada sistema educacional, delinea-se, justamente, os padrões de comportamento e atitude política que vislumbra-se introjetar nos indivíduos. Não à toa, os estudos sobre socialização política na educação têm como foco os objetivos e pressupostos da educação para a cidadania em diversos países. O próprio Ichilov (2013), ao investigar a educação para a cidadania no contexto da Palestina e de Israel, objetivou apreender os padrões de comportamento e atitude política que intencionava-se criar nos alunos, isto é, objetivou apreender o processo de socialização política na educação. Neste sentido, quando fala-se aqui sobre os sentidos da educação para a cidadania nestas duas disciplinas, fala-se, em consequência, sobre os padrões da socialização política que elas visam construir e normatizar.

um desafio que parece fecundo a autora desta dissertação, e que não foi até agora proposto em nenhum estudo: a percepção de que o ensino de Sociologia exprime um tipo de socialização política e, portanto, estudá-lo sob esta ótica, permite vislumbrar tanto as novas facetas da educação brasileira – o novo tipo de sociedade e o novo tipo de cidadão que se procura produzir – quanto as antigas manias da educação deste país – o modelo redentor da escola civilizadora e possibilitadora de transformação social, tal qual será argumentado ao longo do capítulo de número dois.

No que diz respeito aos estudos sobre a EMC, muitos foram os que trabalharam com o conceito de socialização política, entretanto, a revisão da literatura permitiu apreender que esta dissertação irá colaborar demonstrando outros sentidos empregados na socialização política projetada para esta disciplina, sugerindo ir além da unilateral socialização política “autoritária” proposta pelos outros estudos.

Assim como apontado por Aarão Reis (2014), é comum encontrar nas pesquisas sobre o regime militar definições estereotipadas, padronizadas na chave da memória hegemônica construída⁶ sobre o regime, e que obliteram outros elementos que compuseram este período político do Brasil. Este diagnóstico feito pelo supracitado historiador pode ser também utilizado no balanço dos estudos sobre a educação na ditadura militar, os quais tendem a obliterar outras ênfases colocadas sobre a escola brasileira neste período, como, por exemplo, a noção de cidadão ativo para o desenvolvimento do país e a – talvez paradoxal - valorização de pressupostos democráticos e liberais nos manuais de EMC.

Destaca-se, ainda que, certamente, as ideias mudam de acordo com as transformações sociais, porém, seria ingenuidade acreditar que as ideias são tão facilmente expurgadas na passagem de uma conjuntura histórica para outra. Nesta dissertação, parte-se do princípio de que a permanência e as transformações das ideias não segue a lógica linear e simples das rupturas políticas e conformações de novos regimes, posto que, acredita-se aqui, estas não são maquiavelicamente formulados por grupos de indivíduos que, ao saírem das posições de poder, levam consigo os

⁶ Em seu livro “Ditadura e Democracia no Brasil” (2014), Daniel Aarão Reis chamará atenção para o seguinte fato: as análises correntes sobre o regime militar estão majoritariamente baseadas na memória “que vingou” sobre o regime. Construída no calor das paixões e no momento de crise da democracia, tal memória criou polarizações sobre o regime, esvaziando o papel dos civis e obliterando as outras questões que se apresentavam no momento. Às análises sobre este período, caberia agora, aprofundar as questões, buscando complexificar os debates, o que não significa incentivar estudos menos fiéis à exposição das crueldades cometidas naquele momento. Tal empreendimento não busca esquecer os horrores do regime, trata apenas de olhar para aquela realidade de maneira mais analítica e menos apaixonada.

conhecimentos e noções produzidas para *fora* da realidade social. Neste sentido, não apenas as transformações, mas também as continuidades das ideias e o diálogo com padrões de conhecimento produzidos em conjunturas sociais anteriores, é alvo desta dissertação, que não visa compreender a socialização política das disciplinas Educação Moral e Cívica e Sociologia sem perceber seus diálogos com a tessitura social anterior e contemporânea a elas, tomando-as como um produto social, conformado pelo encontro de ajustamentos e predisposições socialmente postas.

Tendo em vista a discussão supracitada, cabe destacar que certas pistas e dados encontrados no decorrer desta pesquisa permitiram vislumbrar que o autoritarismo e o sentido ditatorial do regime militar brasileiro conviveram lado a lado com pressupostos liberais e democráticos nos livros de EMC analisados. Não interessa aqui escamotear as funções autoritárias da disciplina EMC, mas, antes, complexificá-la, demonstrando as facetas que a mesma poderia assumir e expondo alguns pontos obscurecidos em outros estudos.

Cabe ainda destacar que os processos de socialização política dos indivíduos, ou seja, o aprendizado de comportamentos e atitudes políticas, não se dão exclusivamente por meio do ambiente escolar. Tal qual aponta Ichilov (2004), os agentes de socialização política são múltiplos e interagem entre si formando no indivíduo os padrões políticos que esse carregará. Em outras palavras, o ambiente como um todo importa e, por isso, falar sobre a socialização política na escola brasileira não permite compreender como estão sendo formadas as predisposições políticas dos jovens, mas, apenas, como se desenvolve uma parte pequena deste processo, e, mesmo assim, esta dissertação não permite alcançar a prática cotidiana das salas de aulas, mas apenas as propostas oficiais de socialização que estão dispostas nos manuais didáticos e nas propostas curriculares de EMC e de Sociologia.

Ainda a esse respeito, Ichilov proporrá que pelo menos quatro níveis de atuação devem ser levados em conta para pensar os processos de socialização política: a esfera global, a arena nacional, os agentes de socialização e as orientações cívicas (2004, p. 4). Neste sentido, as ferramentas utilizadas pelos indivíduos para organizar suas predisposições políticas proveem de um número imenso de agentes: mídia, escola, grupos de convívio, informações apreendidas de outros contextos nacionais, etc. Enfim, uma série de instituições conferem aos indivíduos caixas de ferramentas que podem ser combinadas, cruzadas e manipuladas – e também recusadas - para a formação do mundo

político dos sujeitos. A esta dissertação, interessou olhar apenas para as intenções da educação escolar brasileira, tendo como foco principal os manuais e os parâmetros curriculares daquelas duas disciplinas que são tidas como carros-chefes da conformação do cidadão.

Objetivos, análise documental e material empírico

Tendo em vista a questão proposta nesta dissertação, a saber, quais projetos de socialização política estão dispostos nestas duas disciplinas, define-se como objetivo desta pesquisa apreender quais comportamentos, atitudes e padrões cognitivos busca-se fomentar nos alunos por meio do ensino de Educação Moral e Cívica e do ensino de Sociologia. A fim de atingir este objetivo geral, algumas perguntas foram colocadas, por exemplo: quais bases de pensamento morais, políticos e sociológicos estão postas nas definições da socialização política das disciplinas? Há continuidades entre a EMC e o ensino de Sociologia? Há valorização de que tipo de comportamento e predisposições políticas? Quais rupturas são construídas? Outras duas perguntas, já supracitadas, guiaram a formatação da análise, a qual foi feita sob a interpelação constante destes dois problemas: quais são as qualidades e as virtudes que os Estados buscam reproduzir ou criar através da sua educação? Que tipo de sociedade o Estado deseja que seus cidadãos produzam (ou reproduzam) (cf. Sundström e Fernández, 2013)?.

A metodologia empregada na pesquisa que gestou esta dissertação baseou-se na análise documental, tendo como ponto de partida os pressupostos da Revolução Documental historiográfica (RV) (Cf. CORSETTI, 2006). Entendendo como bússola da análise a abordagem desta linha analítica, os documentos foram aqui tratados de maneira a propiciar a associação, relação, comparação, cruzamento e confronto entre as fontes – quais sejam, manuais didáticos e propostas curriculares do âmbito federal. Na medida em que se compôs o material de análise não só com documentos de cunho normatizador legislativo, mas, ainda, com manuais didáticos de EMC e de Sociologia, foi determinada a filiação desta dissertação à RV, que prevê a ampliação das possibilidades de fonte para além dos tradicionais documentos oficiais escritos. Filiar-se a esta postura de análise denota também conferir um tratamento específico às fontes sobre as quais o pesquisador se debruça, tratamento este que se guia, inteiramente, pelo problema de pesquisa colocado:

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitua em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos. Não podemos deixar de considerar a importância de problematizar o tema à luz da literatura que lhe é pertinente, propor questões, buscar as fontes, rever a literatura, checar as questões e reformulá-las se for o caso, voltar às fontes até que esgotem o problema e as fontes (...) (Corsetti. 2006, p. 36).

O movimento de associar e cruzar as fontes pressupõe tratá-las como um todo complexo que pode - e deve necessariamente - conversar entre si. O movimento dialógico foi privilegiado, em detrimento de uma apresentação que apartasse o corpo do material analisado. A título de esclarecimento, cabe ressaltar que os documentos foram separados apenas no que diz respeito ao tipo de fonte, ou seja, à sua pertença, obedecendo ao seguinte esquema:

- Propostas Curriculares de Educação Moral e Cívica
- Manuais Didáticos de Educação Moral e Cívica
- Propostas Curriculares de Sociologia
- Manuais Didáticos de Sociologia

As conclusões da análise das propostas curriculares foram tecidas a partir do cruzamento e confronto dos documentos. Da mesma forma, as conclusões elaboradas sobre os manuais didáticos, ainda com mais ênfase que no caso dos parâmetros curriculares, posto que se apresentaram mais homogêneos e coesos do que estes últimos, foram apresentadas a partir do total entrelaçamento, associação e complementação entre os documentos, não havendo tópicos de conclusão específicos e separados para cada um dos livros analisados. Fora isso, manuais didáticos e propostas curriculares também foram confrontados, visando observar as heterogeneidades e linearidades postas nestes materiais.

A compreensão das condições de produção das fontes, entendido enquanto movimento imprescindível para a análise documental (Corsetti, 2006, p. 36), também foi ressaltada em alguns pontos deste texto, o que levou ao reconhecimento dos limites e

vantagens da análise de cada uma das disciplinas. Devido à democratização do aparato burocrático educacional brasileiro, após a abertura política, uma série de mecanismos de accountability e esclarecimento de processos foram institucionalizados, o que gerou um número maior de documentos para serem pesquisados e também aumentou quantitativamente a produção de esclarecimentos sobre os processos de elaboração de políticas educacionais. Um exemplo claro disto é a existência de um edital e de um guia para escolha do livro didático de Sociologia, nos quais constam o passo a passo do processo de escolha dos livros e as minúcias dos processos seletivos, coisa que não encontrou-se com relação aos documentos de Educação Moral e Cívica.

A análise documental dos manuais das disciplinas permitiu a elaboração indutiva de categorias de análise: após terem sido lidos, interpretados e analisados os livros, criou-se - com fins de tipificação dos padrões de comportamento e atitudes políticas propostas nas disciplinas - categorias sintetizadoras da socialização política empreendida pelos manuais. Cada uma das categorias criadas visa apontar quais qualidades, comportamentos, predisposições cognitivas e políticas as disciplinas visam conformar nos seus tipos ideais de cidadão. Apesar de não terem sido criadas categorias a partir das propostas curriculares, estas serviram como contextualização para a criação das categorias referentes aos livros. Em verdade, os manuais didáticos foram utilizados nesta pesquisa de maneira mais central que as propostas curriculares. Estas últimas tiveram mais um sentido de contextualização, enquanto os livros contaram com tratamento privilegiado na análise aqui empreendida.

Com a formulação de tais categorias analíticas não se objetivou simplificar os textos e ideias expostas nos manuais didáticos. Tal movimento pretende, isso sim, tornar inteligível, menos abstrato e mais passível de apreensão as múltiplas valorizações do que deve ser o ideal de cidadão e o ideal de sociedade no contexto pesquisado. A separação artificialmente feita entre cada categoria, cabe ressaltar, não existe nos manuais, onde a distinção entre, por exemplo, “cidadão do desenvolvimento nacional e do progresso” e “cidadão com moral religiosa” – presentes nos manuais de EMC- tendem a confluir. Os autores dos livros agregam em seus textos diversas dessas categorias, e a composição que nasce da justaposição entre elas forma o todo complexo que é a formação para a cidadania pretendida. Entretanto, acredita-se que a formulação de categorias analíticas seja a maneira ideal para se entender os diversos aspectos,

marcas, qualidades e aptidões que compõem o “bom” cidadão e o ideal de sociedade colocados pelas disciplinas.

Após realizar a análise documental dos materiais referentes às duas disciplinas, partiu-se para a comparação entre as mesmas. Uma breve incursão aos clássicos da disciplina, tendo por objetivo resgatar os pressupostos básicos da comparação, levará imediatamente às “Regras do Método Sociológico”, de Émile Durkheim, livro no qual o autor sugere que “a Sociologia comparativa não é um ramo particular da Sociologia; mas a própria Sociologia, na medida em que se afasta de ser puramente descritiva e aspira a dar conta dos fatos”. (Durkheim, 1895. Apud Truzzi, 2005, p.1). Comparando a Educação Moral e Cívica com o ensino de Sociologia, buscou-se cotejar processos de socialização política que, por hipótese inicial, pareciam distantes o suficientes para maximizar as particularidades de cada caso.

O valor do contraste como mecanismo de maximização das particularidades, foi largamente utilizado na Sociologia e no campo antropológico: Clifford Geertz, que comparou situações tão diversas quanto a configuração do islamismo no Marrocos e na Indonésia, afirma que casos que parecem tão distantes, podem ser articulados como se fossem comentários uns dos outros (1981). Já Reinhard Bendix (1977), afirmará que os estudos comparativos possuem a qualidade de “aumentar a visibilidade de uma estrutura em contraste com a outra” (BENDIX, 1977, p. 17). É este mecanismo de comparação que inicialmente suscitou o interesse nos dois momentos distintos que aqui estão sendo comparados: cotejar o projeto de socialização política educacional da ditadura militar com o projeto de socialização política educacional do período democrático parecia, inclusive devido a semelhança formal da noção de “educação para a cidadania”, uma ferramenta para elucidar contrastes e estabelecer contrapontos. Como será defendido ao longo dos próximos capítulos, a comparação possibilitou mais do que a construção de contrastes e contrapontos, mas, também, a descoberta de continuidades, o que encaminha o debate para além de um esforço descritivo de cada caso, alcançando algum nível de compreensão das transformações e reproduções postas no fenômeno educacional brasileiro como um todo.

A respeito do valor metodológico dos materiais analisados, cabe destacar que, a análise das propostas curriculares federais permite apreender os sentidos conferidos pelos normatizadores à socialização política empreendida em cada um dos períodos aqui analisados. Como estes materiais foram todos redigidos no âmbito de instituições e

conselhos federais, permite atingir os contornos da socialização política empreendida pelo Estado brasileiro nas duas disciplinas analisadas. Estes documentos aqui analisados foram redigidos no âmbito do Conselho Federal de Educação, Conselho Nacional de Moral e Civismo e Ministério de Educação.

Segundo Sacristán (1995), os manuais didáticos têm como objetivo a intenção de alcançar uma universalização cultural, pois estes “se comportam como instrumentos culturais de primeira ordem para a integração na comunidade, em ordenar e conseguir certa harmonia social, ao proporcionar uma informação e uma visão de mundo parecida para todos” (1995, p. 79). Os manuais são portadores de um conhecimento historicamente, politicamente e socialmente legitimado. Dessa maneira, o conteúdo que ele abriga e divulga não é aleatoriamente escolhido, antes, a escolha de um conteúdo a ser ensinado (de um currículo) está vinculada aos interesses políticos das configurações sociais historicamente determinadas. Nesse sentido, os manuais de EMC e de Sociologia representam janelas para que se possa entender quais intenções preenchem a ideia abstrata de formação para a cidadania, lançando luz, de tal maneira, para os projetos de socialização política esboçados para as duas disciplinas.

Os manuais didáticos analisados para esta dissertação foram aprovados pelos governos tanto no regime militar quanto no período democrático: no caso dos livros de EMC, foram analisados os livros aprovados pelo Conselho Nacional de Moral e Civismo (CNMC), e que se destinavam ao ensino de 2º grau e colegial – os equivalentes ao ensino médio contemporâneo, onde se oferece obrigatoriamente o ensino de Sociologia. O balanço bibliográfico realizado permitiu apreender que foram publicados 15 livros para segundo grau. Destes, foram encontrados 9 por essa pesquisa.

Os livros de Sociologia aqui analisados foram aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático 2012 e 2015⁷. No PNLD 2012 foram aprovados 2 livros de Sociologia, e no PNLD 2015 foram aprovados outros 4 livros da disciplina, totalizando 6 livros para análise.

⁷ O PNLD é fruto do decreto 7.084, de 27 de janeiro de 2010, e visa a distribuição gratuita de manuais didáticos relativos aos componentes curriculares do ensino médio. O processo de escolha dos livros se dá da seguinte maneira: o MEC escolhe a cada dois anos uma universidade federal que sediará o processo de seleção dos livros. Escolhida a universidade responsável, as editoras dos livros didáticos submetem seus materiais a um edital, devendo, então, corresponder aos parâmetros previamente estabelecidos. Submetidos os livros (sem identificação, para que os pareceristas não saibam quem são os autores), eles são escolhidos tendo como base de análise o edital redigido pelo MEC em conjunto com a comissão técnica (também selecionada pelo MEC). Entende-se aqui que as diferentes formas de seleção dos manuais didáticos em cada um dos períodos ilustram as diferentes formas de relação do Estado com a educação.

Entende-se aqui que a análise dos livros aceitos para serem vinculados na educação brasileira permitirá ver que tipo de conhecimento foi legitimado como próprio para as funções das disciplinas no ensino básico. Tendo em vista que esses objetivos postos na legislação são a formação para a cidadania, acredita-se que o manual didático, e também as propostas curriculares previamente selecionadas, levará a perceber qual estrutura e organização de pensamento são legitimados como próprios a esse fim e, então, que comportamentos, atitudes e padrões cognitivos políticos esperava-se formar nos discentes a partir dessas duas disciplinas.

Estrutura dos capítulos

O texto desta dissertação está dividido em três partes. O primeiro capítulo tem como foco o ensino de EMC. Será primeiramente apresentado um breve balanço do processo histórico de institucionalização da disciplina. Em um segundo momento, o corpo do material que foi analisado será exposto, bem como serão explicadas as motivações para os recortes e escolhas realizadas. Na terceira parte deste primeiro capítulo, as conclusões da análise dos currículos oficiais de EMC serão expostas. Já os resultados da análise dos manuais didáticos comporão a quarta parte do capítulo. Por último, a quinta seção do capítulo 1 fará uma aproximação entre a socialização política proposta na disciplina EMC e a leitura de Rodrigo Patto Sá Motta (2014) sobre os “jogos de acomodação” entre ideologias diferentes que podem ser encontrados no período do regime militar.

O segundo capítulo desta dissertação terá como foco o ensino de Sociologia. A estruturação deste capítulo seguiu a mesma organização do capítulo 1: dividido em cinco partes, a primeira delas busca traçar um balanço do histórico de institucionalização da disciplina na escola básica brasileira. A segunda parte, expõe o corpo do material analisado, a saber, os manuais didáticos e as propostas curriculares. A terceira parte do capítulo preocupa-se em expor as conclusões das análises empreendidas sobre as propostas curriculares oficiais. A apresentação dos resultados da análise realizada sobre os manuais didáticos será feita na quarta parte do capítulo. A quinta e última seção, tem por objetivo dialogar o padrão de socialização política expresso no ensino de Sociologia com a Sociologia Crítica.

Por fim, o terceiro capítulo tem por objetivo comparar a socialização política proposta nos manuais de Educação Moral e Cívica com aquela disposta nos livros de Sociologia. A intenção deste capítulo é propor algumas continuidades e descontinuidades entre as duas disciplinas, baseando-se na noção de que ambas partem de um mesmo esquema elementar de socialização política, o qual, por sua vez, desdobra-se em distintos sentidos e objetivos.

Capítulo I - A socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica

A fim de conseguir captar os padrões da socialização política empreendida através da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), o texto deste capítulo foi dividido em 5 (cinco) seções: primeiramente, o histórico da disciplina EMC na educação brasileira será brevemente apresentado, bem como os pressupostos e disputas presentes no momento da implementação da disciplina no período do regime militar brasileiro. Em segundo lugar, será apresentado o corpo do material didático sobre EMC que fora aqui analisado, bem como as justificativas dos recortes metodológicos feitos na escolha deste material. Na terceira seção as prescrições curriculares oficiais serão apresentadas. Na quarta parte do capítulo, serão apresentadas as principais características da socialização política empreendida nos livros de EMC. Na quinta e última parte, será estabelecido um diálogo entre a conclusão deste capítulo e a leitura de Rodrigo Patto Sá Mota (2014) sobre as “acomodações” e os influxos da cultura política brasileira no período da ditadura militar.

A conclusão principal do presente capítulo é a de que a socialização política apresentada nos livros não é una, indivisa e homogênea, posto que também não há homogeneidade de ideologia no próprio regime militar. Parte-se nesta dissertação de uma leitura específica sobre a ditadura militar brasileira, a qual, conforme apresentado por Rodrigo Patto Sá Motta (Idem), processou-se através da acomodação de disposições liberais, conservadoras e autoritárias. Ao fim e ao cabo, entende-se que o regime militar organizou uma modernização conservadora autoritária que agregou em seu seio parâmetros distintos.

Dialogando a posição acima mencionada com o objeto desta pesquisa, sustenta-se que a socialização política presente nos livros de EMC, ao mesmo tempo em que possui viés conservador, focando na importância da moral cristã, possui viés autoritário, com elogios à Doutrina da Segurança Nacional e ao AI-5, o que não impede que sejam destinados capítulos dos livros à socialização política do aluno em pressupostos liberais, como a estrutura política democrática, a importância da constituição, do legislativo, do judiciário e os perigos da censura e da ditadura.

Institucionalização da Educação Moral e Cívica: da proclamação da república à ditadura civil-militar

A disciplina EMC foi lecionada na educação escolar brasileira em diversos períodos, no entanto, esta dissertação abrangerá apenas o intervalo de tempo que vai de 1969 - quando a disciplina é tornada obrigatória pelo Decreto-Lei nº 869 - até o ano de 1993, quando ela é revogada pela Lei 8. 663/93.

A educação cívica de caráter laico - e positivista, fomentado na ideologia da ordem e progresso e na participação do campo militar nas elaborações educacionais - foi implementada pela primeira vez no início da república, contrapondo-se ao ensino religioso do período imperial e tendo como inspiração o modelo da escola laica da Revolução Francesa, forjado por Condorcet e Lepeletir como arauto do sentimento de nacionalidade (cf. BOTO, 1996). As consequências da escravidão, a falta de comunicação entre as regiões do Brasil, a não existência de um sentimento patriótico, dentre outros motivos, impulsionou pensadores da época, como Manoel Bonfim e Olavo Bilac, a apostarem em uma educação que harmonizasse os cidadãos brasileiros de acordo com uma nova nação que deveria surgir: uma nação republicana. Dessa maneira, pode-se inferir que data do final do século XIX a incorporação do ideal de formação cívica neste país:

Era preciso transformar em cidadãos os analfabetos, fazer da cartilha uma espécie de passaporte para a cidadania e tornar a escola um emblema de modernidade. Na educação estava contido o remédio para os males brasileiros (BOMENY, 2011).

De acordo com Souza (2008), a centralidade atribuída pelos republicanos à educação estava embebida em ideias de cunho liberal, as quais pautavam-se nos processos de modernização dos países enxergados como modelos a seguir, tendo a díade “direitos e deveres” como sustentáculo dessa educação.

No ano de 1925, com a Reforma Rocha Vaz, estabelece-se a inclusão da Instrução Moral e Cívica nos currículos das escolas secundárias. Baía Horta (1994) esclarece que o senso de responsabilidade na construção do país era central na educação cívica e moral proposta neste período.

Já nos anos 1930, com Alceu Amoroso Lima a frente da luta, a igreja católica pretende retomar o posto da “moral cristã”, ocupado até então por uma moral liberal e laica nascida no início da república. Com o Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931,

implementa-se o ensino religioso e, na Reforma Francisco Campos – que estava à frente do recém criado Ministérios de Educação e Saúde -, retira-se o ensino de EMC, sob a justificativa de que as práticas que a disciplina deveria suscitar só se aprendiam na experiência de vida, e não com conceitos abstratos e teóricos. Ao mesmo tempo, Campos esclarece que a moral é religiosa e que, por isso, a educação religiosa deveria ser institucionalizada em detrimento da EMC, o que gera a exclusão dessa disciplina (CAMPOS, 1940).

Durante o Estado Novo, na Constituição de 1937, torna-se, assim como em 1925, obrigatório o ensino cívico. Com Gustavo Capanema a frente do Ministério da Educação e Saúde, a EMC delinea-se de maneira mais apartada da moral católica e impulsionada por um “fervor patriótico” (CUNHA, 2007). Com o fim do Estado Novo, e ainda na transição presidida por José Linhares, o Decreto-Lei nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945, retira o ensino de EMC.

Com Jânio Quadros o Decreto nº 50.505, de 26 de abril de 1961, reafirmou a obrigatoriedade da EMC, porém, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 - que teve suas discussões iniciadas no ano de 1946 - a EMC foi incluída como processo educativo, ou seja, ela deveria estar presente na escola como um todo, mas, não na forma de uma disciplina.

Como apontado por Cunha (2007), construiu-se historicamente uma espécie de “sintonia oscilante” entre o ensino religioso (ER) e o ensino de EMC. Por vezes, os dois componentes curriculares caminharam paralelamente, outras vezes, apenas o ER ou apenas a EMC fez-se presente:

- 1925-1931: EMC exclusiva
- 1931-1937: ER exclusivo
- 1937-1946: ER paralelo à EMC
- 1946-1961: ER exclusivo
- 1961-1993: ER convergente com EMC

Interessa salientar que tal “sintonia oscilante” entre as duas disciplinas reconfigura-se em uma espécie de fusão no período de 1969 a 1993, com a vinculação entre o ensino cívico e a moral religiosa. Esta afinidade entre civismo e religiosidade constrói-se a partir da Doutrina da Segurança Nacional (DSN) da Escola Superior de Guerra, a qual

será melhor explicada no decorrer deste texto. Cabe ressaltar, por enquanto, que a DSN tinha como um dos seus pressupostos a necessidade da formação religiosa, entendendo que esta formação era parte necessário para o desenvolvimento de todas as potências do “eu” (ALMEIDA, 2009, p. 11). Como demonstrado por Sepúlveda (2009) e Lerner (2013), e sobre o que falar-se-á mais adiante, houve uma espécie de sobreposição do campo militar sobre o educacional durante a ditadura brasileira, o que possibilitou a introjeção da DSN, elaborado no campo militar, nas políticas do campo educacional, ressaltando-se, então, a profunda vinculação entre EMC e moral religiosa no período do regime militar brasileiro.

Cabe, no entanto, chamar atenção para o fato de que a importância conferida ao ensino religioso não é iniciada com o regime militar. Como é sabido, data do período colonial a solidificação do ensino religioso na educação escolar brasileira. Tal qual demonstrado acima, já nos anos 1930, disputa-se a importância da religião nos parâmetros educacionais, dando continuidade ao debate sobre religião e educação. Com o regime militar, sustenta-se essa vinculação. Destaca-se, ainda, que à época da ditadura, 96% dos brasileiros se declaravam cristãos, o que inclusive era utilizado pelos manuais de EMC como justificativa para os capítulos sobre religião e cristianismo que estão postos nos livros.

Procurou-se demonstrar nesta seção que a inserção da EMC durante o período do regime militar não é “um raio no céu azul”, mas, sim, fruto de um histórico de negociações e embates em torno da entrada e retirada da disciplina que inicia-se com o início da República – bem como os debates e lutas pela inserção da disciplina Sociologia, o que será tema do capítulo II.

Com a tomada do poder pelos militares, em 1964, iniciou-se mais uma era de discussões sobre o quão imprescindível ou desnecessário era o ensino de EMC. O Conselho Federal de Educação (CFE), desde sua criação em 1962, colocava-se contrário ao ensino de EMC, aceitando-o apenas como uma “prática educativa”, algo que deveria orientar as condutas escolares como um todo, mas não na forma de disciplinas, conforme pode ser observado na Indicação nº 1 de 1962. No entanto, ainda em 1962, o mesmo conselho cria a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSP), tendo em vista a “necessidade de os alunos aprenderem a exercer conscientemente a cidadania democrática” (Martins, 2003, p. 161). Nesta disciplina deveriam ser estudadas “as instituições do país, a estrutura governamental e os processos políticos e

administrativos que organizavam o funcionamento do regime democrático” (FILGUEIRAS, 2006, p. 37)⁸.

Ainda no ano de 1964, a União Cívica Feminina⁹ solicita ao CFE a inclusão urgente da disciplina EMC no ensino secundário, entendendo ser esta disciplina um caminho necessário para o rearmamento moral da sociedade, posto que vinculada a defesa da moral e dos valores cristãos. No parecer nº 117, o CFE responde com uma negativa. O relator Cândido Paim afirmava que a repetição de alguns conhecimentos não levaria à formação moral dos estudantes e, além disso, a disciplina OSPB já cumpriria o papel de formação do cidadão.

No ano de 1965, o então Ministro da Guerra Costa e Silva solicita via Exposição de Motivos nº 180, de 10 de dezembro, que a EMC seja repensada a partir dos ideais da Doutrina da Segurança Nacional¹⁰. Atendendo à solicitação de Costa e Silva por meio do Decreto nº 58.023 de 1966, Castelo Branco afirma que o Departamento Nacional de Educação (DNE) deverá responsabilizar-se por “estimular em todo o país a educação cívica, para o que promoverá iniciativas ou levará a sua cooperação à iniciativa de outras esferas do Poder Público ou iniciativa privadas, usando de processos capazes de incentivar a consciência cívica de cada comunidade”. No artigo 2 do Decreto, Castelo Branco define os objetivos que a Educação Cívica deveria alcançar:

Art. 2º: A educação cívica visa formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos os tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humana, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres (Decreto nº 58. 023, de 21 de março de 1966).

Neste Decreto, faz-se menção apenas à Educação Cívica, e não faz-se nenhuma citação à moral religiosa, católica ou ao “perigo comunista” (como aparecerá nos documentos posteriores a 1969). Delimita-se que a educação cívica não seria uma

⁸ A EMC foi elencada como objeto de estudo desta dissertação, em detrimento da OSPB, devido ao fato desta última não possuir currículos predeterminados, o que seria um problema para a comparação equilibrada com o ensino de Sociologia. Por outro lado, a própria OSPB é uma disciplina que baseia-se na EMC, sendo esta última a matriz da primeira. Estas duas questões fizeram com que a EMC fosse a escolha deste trabalho.

⁹ De acordo com Filgueiras (2006), a União Cívica Feminina seria uma das organizações brasileiras vinculadas ao Movimento de Rearmamento Moral, contrário ao “perigo” comunista na América Latina.

¹⁰ A Doutrina de Segurança Nacional (DSE), fomentada pela Escola Superior de Guerra, previa o fortalecimento do Estado para que se atingissem os objetivos nacionais para o progresso, paz e soberania. Nas próximas páginas tal doutrina será melhor explicada.

disciplina, mas apenas uma prática educativa presente em todo o espaço escolar, especialmente no ensino das áreas humanas e sociais. Sua função de formação patriótica é o que se expressa com mais vigor neste documento. Cabe levantar a hipótese de que, neste momento, ainda não propunha-se a inserção da moral cristã na disciplina, pois, como salienta Filgueiras (2006, p. 42), o próprio CFE mantinha no ano de 1966 uma recusa à disciplina EMC, defendendo a OSPB e recusando a ligação entre civismo e moral religiosa.

No ano de 1968 o CFE começa a ter sua feição modificada: são exonerados alguns de seus principais representantes, dentre eles, Anízio Teixeira. No Ministério de Educação e Cultura, o General Moacir de Araújo Lopes, profundamente favorável à inclusão da EMC com viés religioso, contra a “subversão comunista” e a favor da “Doutrina de Segurança Nacional”, passa a atuar mais ativamente. Neste ano, finalmente, apresenta-se um Anteprojeto de Lei que visa a criação da EMC como disciplina obrigatória em todos os níveis escolares. O CFE, no mesmo ano, apresenta o Parecer nº 893 que aprova o Anteprojeto de Lei, já submetido ao então presidente Costa e Silva. No ano de 1969 a Junta Militar – que substitui Costa e Silva após um derrame – baixa o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, o qual, após um longo percurso de luta pela inclusão, torna a EMC disciplina obrigatória e, ao mesmo tempo, prática educativa em todos os níveis de ensino. A Lei nº 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ratifica a inclusão da disciplina.

Pesquisas realizadas sobre educação brasileira no período do Regime Militar, apontam que a EMC tinha como objetivo principal “o controle e a manutenção da ordem” e constituía um projeto de “socialização política” (cf. BOMENY, 1981; LEMOS, 2011).

Assim como Bomeny (1981), Cunha (2007), Lemos (2011) e Amaral (2010) também apontam os sentidos classificados como “político-ideológicos” do ensino dessa disciplina, bem como sua intenção de socializar politicamente os alunos em um padrão de comportamento e mentalidade condizentes com o autoritarismo. Sua intenção anti-subversiva, correlacionada com a Doutrina da Segurança Nacional é o principal ponto ressaltado pela literatura: “a EMC era fundamental para a estruturação do “sistema de defesa democrático”, desenvolvido pela Política da Segurança Nacional, contra a guerra revolucionária” (FILGUEIRAS, 2006, p. 41).

O Decreto 869/69, em seu artigo segundo, define as finalidades do ensino de educação Moral e cívica, quais sejam:

Art. 2º

- a) A defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) A preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) O fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) O culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) O aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) A compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) O culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade

Todos os objetivos da disciplina EMC acima citados serão tratados nesta dissertação quando forem expostas as análises realizadas sobre os manuais didáticos, já que nos livros analisados, foi possível vislumbrar com profunda clareza o quanto a socialização política dos alunos estava, nesta disciplina, baseada na indissociabilidade dos objetivos acima relacionados.

Destaca-se que, a noção de “princípios democráticos”, que aparece nos objetivos da disciplina, é constantemente citada nos documentos de EMC, bem como nos livros analisados. Tal noção, sempre que utilizada e seguida de algum tipo de argumentação, é contraposta à “filosofia comunista”, que, segundo autores de documentos e livros, era antiliberal, oposta às “tradições brasileiras”, à “família brasileira”, à “liberdade religiosa”, ao “Bem” e à “verdade”, possuindo, ainda, caráter “ditatorial”. Para os autores, a entrada dos ideais comunistas no Brasil conformava-se a partir de “ideologias estrangeiras” que não poderiam dominar os “valores espirituais e éticos na nacionalidade” e a “tendência à liberdade” que o povo brasileiro resguardaria.

As normatizações da disciplina revelavam a expectativa depositada sobre a mesma para que esta representasse uma espécie de ferramenta interventora no contexto

social vigente, marcado pelas guerrilhas, pelo AI-5 e pela multiplicação de ideologias não condizentes com o regime militar. Propunha-se, na Indicação nº 8/70 do CFE que a educação da juventude brasileira fosse realizada:

à luz dos princípios morais e cívicos que são parte do patrimônio espiritual do Brasil, se, de um lado, sempre foi uma necessidade, de outro, lado se apresentam, hoje, com a gravidade e a urgência de um imperativo. No instante em que o país escolhe seu caminho, no meio de tanta tempestade, e em que se delineiam os grandes ideais da nação, importa, mais do que nunca, que os jovens recebam, na escola, a formação espiritual e democrática que constituem a inspiração profunda de nossa Pátria” (CFE, indicação nº 8/70).

Destaca-se como um dos principais aspectos dessa disciplina a função a ela atribuída de “formar o cidadão”, o que pode ser visto em diversos documentos legislativos, sejam eles decretos do executivo, pareceres da Comissão Nacional de Moral e Civismo ou do Conselho Federal de Educação e Programas Curriculares da disciplina. Soma-se à ideia de educação para a cidadania, ainda, a noção de “exercício consciente da cidadania”, que aparece em vários documentos relativos à EMC, como é o caso dos pareceres nº1. 067/72, nº 554/72, nº 853/1971 e nº 402/85. Certos documentos, ao indicarem a formação para uma “cidadania consciente”, adicionam ainda a ideia de “cidadania democrática”, como aponta a fala de Edília Coelho Garcia¹¹, que pôde ser encontrada em citação presente no Relatório do MEC nº 634/83. Em sua fala, Garcia defende que a função principal da EMC é:

a formação do caráter do jovem brasileiro e o seu preparo para o exercício consciente de cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais de nacionalidade (Relatório do MEC nº 634/83)

Também o Parecer 94/71, do Conselho Federal de Educação, redigido por Dom Luciano José Cabral Duarte, presidente do CFE, sustenta a triangulação entre a EMC, a cidadania e o fortalecimento da democracia. Essa mesma triangulação aparece no Decreto nº 68.065/1971, que regulamenta o ensino de EMC:

(a EMC) terá como objetivo a formação de cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, chamados a participar no imenso esforço de desenvolvimento integral que nossa Pátria empreende, atualmente, para construção de uma sociedade democrática, que realiza seu próprio progresso, mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem. (Parecer 94/1971)¹²

11 Autora de manual didático e presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo.

12Disponível em http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me002412.pdf

E instituída em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, visando a formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade (Decreto nº68.065/1971)

No ano de 1969, através do mesmo decreto que torna obrigatório o ensino de EMC (Decreto-Lei 869/69), cria-se a Comissão Nacional de Moral e Civismo como órgão normativo e subordinado ao Ministério de Educação e Cultura. Dentre suas funções, destacam-se a elaboração de diretrizes curriculares para esta disciplina e a aprovação dos manuais didáticos que deveriam ser utilizados pelas escolas. Os livros analisados na presente dissertação foram aprovados por esta comissão. De acordo com o Decreto 868/69, os 9 (nove) membros da comissão deveriam ser nomeados diretamente pelo presidente da República, sem intervenção de outros espaços e agentes públicos e políticos¹³.

O Decreto nº 68.065 de 1971, que regulamenta o Decreto 869/69, define inúmeras funções para a Comissão Nacional de Moral e Civismo, dentre elas a de que caberia à esta comissão colaborar com o Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos e programas básicos de EMC e assessorar o Ministério da Educação na escolha dos manuais didáticos da disciplina. Estudos sobre EMC apontam que a CNMC e o CFE foram forças de embate em torno dos pressupostos da disciplina EMC: enquanto o CNMC defendia a inclusão da questão moral e religiosa no ensino de segundo grau, o CFE procurava restringir e limitar este vetor da EMC, conforme será mais profundamente debatido na seção seguinte.

Nesta seção, procurou-se demonstrar a origem das disputas pela implementação da EMC, datada das primeiras décadas republicanas. Focou-se, ainda, na “sintonia oscilante” - para usar o termo de Cunha (2007) - entre a EMC e o ER, que ora caminham juntos, ora separados, até desembocar numa relação de amálgama no período do regime militar. Será afirmado ao fim do capítulo que este amálgama foi possível devido ao vetor “conservador” do regime militar, que previa a reunificação da moral

¹³ Como será proposto no capítulo II, há um imenso vão entre o processo de escolha dos manuais no caso da EMC e no caso da Sociologia. A democratização (entendida como a entrada de diversos agentes) do aparato burocrático educacional, a publicização dos processos de escolha e o accountability presentes na seleção dos manuais didáticos de Sociologia possibilitou uma análise mais rica no caso do ensino dessa disciplina.

brasileira - com base na moral cristã. Chamou-se atenção para o fato de que esta vinculação da disciplina à moral cristã possui uma base social forte: o ensino religioso estava largamente presente na educação brasileira mesmo antes da introdução da EMC. A despeito das movimentações pela laicidade da educação estarem presentes em âmbito nacional desde a proclamação da república, isto não se concretizara. Apontou-se ainda, para os objetivos principais da inclusão da EMC, tendo como fonte primária os documentos desta disciplina: a formação para a “cidadania consciente”, a triangulação entre EMC, cidadania e fortalecimento da democracia e os embates entre CFE e CNMC em torno do postulado moral da disciplina foram demonstrados nesta seção. A sobreposição da Doutrina da Segurança Nacional sobre as diretrizes de institucionalização da EMC foram também citadas. A explicação aprofundada sobre o significado desta sobreposição será realizada na seção de número 4 deste capítulo. Procurou-se, ainda, apontar quais eram os objetivos da Comissão Nacional de Moral e Civismo, órgão criado no ano de 1969 – pelo mesmo decreto que torna obrigatório o ensino de EMC – e que deveria atuar na seleção dos manuais didáticos da disciplina e na manutenção da valorização da mesma.

Na próxima seção deste capítulo, serão expostos os materiais analisados nesta dissertação, bem como as justificativas para os recortes e escolhas metodológicas aqui realizadas.

Corpo do material

A análise realizada nesta pesquisa, teve como foco os manuais didáticos das disciplinas e os parâmetros curriculares – ou currículos oficiais – sugeridos pelo governo federal para as mesmas. No que diz respeito ao ensino de EMC, foram considerados apenas os livros aprovados pela CNMC, excluindo-se do corpo da análise os livros existentes que não faziam parte da lista de aprovação do regime militar. Isto significa dizer que a presente dissertação tem como foco a socialização política conformada pelos órgãos da burocracia educacional brasileira, não sendo objetivo desta dissertação compreender ou explicar as propostas de socialização política dos manuais que não foram aprovados pelo Estado brasileiro.

A título de recorte metodológico, e no que diz respeito a EMC, escolheu-se analisar apenas aqueles manuais produzidos para o segundo grau, atual ensino médio- a

despeito desta disciplina ter sido inserida em todos os níveis educacionais, do primário a pós-graduação - posto que os manuais de Sociologia aprovados pelo Estado brasileiro – os quais serão aqui analisados – direcionam-se apenas para este nível educacional. Criar este recorte é estratégico para colocar a comparação em equilíbrio, de maneira a perceber quais modelos de socialização política vêm sendo construídos do final dos anos 1960 até 2014 a partir da análise da mesma etapa da educação brasileira.

O balanço bibliográfico realizado permitiu apreender que foram publicados 15 (quinze) livros de Educação Moral e Cívica para o supracitado nível de ensino¹⁴. Destes, foram encontrados 9 (nove) por essa pesquisa. Todos os livros aqui analisados datam das décadas de 1970 e 1980¹⁵.

Abaixo, segue tabela com o título dos livros que compuseram o corpo do material dessa dissertação, a data do manual, a editora e o(s) nome(s) do(s) autor(es):

Tabela 1 – Manuais Didáticos de EMC Analisados¹⁶

Título	Data	Editora	Autores
O Cidadão	1970	Símbolo S/A	Rubens Ribeiro dos Santos
Educação Moral, Cívica e Política	1970	Gráfica-Editora Michalany S/A	Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos
Guia de Civismo	1970	Livraria Francisco Alves	M. Mariani
Construindo o Brasil	1971	Loyola	Galache, Zanuy e Pimentel
Educação Moral e	1971	Companhia Editora	Francisco Xavier

¹⁴A fonte utilizada para fazer o levantamento dos manuais foi a dissertação de Filgueiras (2006), na qual consta tabela com os títulos dos livros de EMC publicados entre as décadas de 1970, 1980 e 1990.

¹⁵ A fim de criar um recorte metodológico, todas as editoras foram procuradas pela autora desta dissertação com fins de obter o número total de edições de cada manual. A intenção era utilizar apenas aqueles manuais que tiveram os maiores números de edição, posto que, conseqüentemente, teriam sido aqueles mais utilizados. No entanto, nenhuma das editoras pôde colaborar com esta informação: algumas disseram não obter estes dados e outras não responderam às tentativas de contato. Devido a impossibilidade de criar este recorte, todos os manuais encontrados foram analisados.

¹⁶ Os manuais não encontrados são: Novo Horizonte: Educação Moral e Cívica com Estudos de Problemas Brasileiros, de Lurdes de Bertoli, Educação Moral e Cívica de Vitor Mussumeci, Educação Moral e Cívica, de Nelson Barbosa, Cadernos de EMC, de Milton dos Santos, Educação Moral e Cívica para uma Geração Consciente, de Gilberto Cotrim e Curso de Educação Moral e Cívica de Pinto Ferreira

Cívica em Nova Metodologia Didática		Nacional	Teles
Compêndio de Moral e Cívica	1972	Fundo de Cultura	Rubens Ribeiro dos Santos e Marly Ribeiro dos Santos
Educação Moral e Cívica na Escola Média	1972	Lisa	Edília Coelho Garcia
Educação Moral e Cívica	S/D	Editora Atlas	General Benedicto de Andrade
Trabalho Dirigido de Moral e Civismo	1982	Saraiva	Elían ElabiLucci

Destaco que os livros apresentam uma forte homogeneidade no que diz respeito às temáticas elencadas para compor os manuais. Dos nove livros analisados, todos tratam das seguintes discussões: democracia, cidadania, deveres e direitos, civismo, formação política e social do Brasil e desenvolvimento. Oito dos nove livros tratam ainda de temáticas como: Segurança Nacional, Revolução de 1964, Forças Armadas, trabalho, problemas brasileiros, moral, Deus, Família e educação. Esta dissertação não tem por objetivo fazer um balanço do tratamento dispensado às principais temáticas dos manuais, entretanto, tais tratamentos serão aqui discutidos quando interessarem à composição de que tipo de socialização política empreende-se no bojo da disciplina. Ao final deste texto, segue um anexo com a lista dos temas trabalhados nos livros.

Para além dos manuais didáticos, a presente dissertação também buscou analisar os currículos oficiais construídos para esta disciplina. Analisar estes currículos permitiu ter uma visão mais densa dos comportamentos e atitudes políticas que buscava-se formar nos alunos a partir do ensino de EMC. Sobre esta questão, versará a próxima seção.

Os currículos oficiais

A disciplina EMC contou com dois currículos oficiais. O primeiro deles, foi estabelecido pela CNMC no ano de 1970, sob o título de “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica”. Já em 1971, o CFE elabora e publica seu currículo para a disciplina, o parecer 94/71, cuja legitimidade foi maior, posto que o papel da CNMC deveria ser apenas auxiliar o CFE, e não construir sozinho as diretrizes para a disciplina (cf. LEMOS, 2011). Os dois documentos expressam as divergências e disputas colocadas sobre o ensino de EMC, na medida em que o CFE reluta em institucionalizar a disciplina centrada nos conflitos entre “democracia cristã e comunismo ateu”, fortemente apresentada nas diretrizes do CNMC. Já a CNMC, orienta em seus “Subsídios” que no 2º grau sejam ensinados, dentre outras temáticas, tópicos relacionados à “A falácia do comunismo: negação da liberdade social” e, ainda, “moral”, “valores religiosos” e “exaltação à Pátria”. Os pontos apresentados pela comissão como básicos para o currículo da disciplina são:

- “Homem formado de espírito e matéria”,
- “Idealizar a religião, a moral e o civismo como formando círculos concêntricos”,
- “Compreensão dos valores eternos, permanentes, imutáveis, verticais, criados pelo espírito e os valores mutáveis, transitórios (...) produzidos pela inteligência”,
- “Democracia como organização política que oferece as melhores condições para a realização individual”,
- “Conceito de civismo deve ter em vista três aspectos: caráter, Patriotismo e ação”.

Estes pontos citados deveriam estar presentes em todos os níveis de ensino. Focando no ensino de 2º grau, sugere-se que seja ensinado, ainda, a importância do aluno para impulsionar o desenvolvimento do país, bem como o estudo das instituições nacionais. No ano de 1971, o currículo do CFE para o 2º grau abre mão de muitos pontos colocados nos subsídios do CNMC. As temáticas nele apresentadas são:

- “O Brasil e o mundo: comunicação e intercâmbio entre civilizações”,
- “Integração do Brasil na civilização ibero-americana e no contexto mundial: arte, Literatura, Folclore, como formas de integração”,

- “A Ciência: seu poder atual na criação do progresso e na influência das grandes potências”,
- “Relações Internacionais: ONU e OEA”.
- “O Homem brasileiro, formação étnica e cultural”,
- “Regiões brasileiras: disparidades regionais”,
- “Educação: diagnóstico e soluções”,
- “Ciências e tecnologias”,
- “Saúde”,
- “Política habitacional”,
- “Trabalho e previdência social”,
- “Mercado de trabalho – Estrutura de Recursos Humanos Necessários ao Desenvolvimento do País”,
- “Comunicação: a Embratel”,
- “Os transportes e a economia brasileira”,
- “Política Energética”,
- “Agricultura – Reforma Agrária – Desenvolvimento agropecuário”,
“Desenvolvimento Industrial”,
- “Comércio Interno e Externo”,
- “O Planejamento na Administração Brasileira”.
- “Símbolos Nacionais: conhecimento e uso”.

Enquanto o documento do CNMC preconiza a importância da disciplina na luta contra “as ideologias comunistas”, indicando que o ensino da mesma deveria levar ao “fortalecimento do espírito democrático, de modo a preservá-lo de ideologias materialistas e contrárias às aspirações dos brasileiros e aos interesses nacionais”, o documento do CFE afirma que o foco da educação moral deve ser na “decantação de um ser livre, à sua formação consciente e crítica”, e que a educação cívica, por sua vez, tem como foco levar os alunos a comprometerem-se com a fase histórica do desenvolvimento do país, de maneira a motivá-los a trabalhar na construção de uma “pátria engrandecida”. Afirma-se ainda, que o aluno deve perceber que é um “ser no mundo”: que a história o conduz, mas, que ele é também ator da história.

Apesar da literatura sobre o a disciplina apontar uma espécie de isenção do CFE no que diz respeito à formação do educando contra ideologias comunistas, cabe destacar

que no mesmo documento 94/71, o CFE concorda com a ideia exposta nos subsídios do CNMC sobre a necessidade do ensino de EMC não ser “neutro”. Enquanto o CNMC contrapõe essa neutralidade à necessidade de combater “ideologias materialistas”, o CFE deixa essa questão em aberto, sem dizer o que deveria ser feito no lugar dessa neutralidade¹⁷.

Tendo em vista os conteúdos estipulados pela CNMC e pelo CFE, pode-se afirmar que os livros de Educação Moral e Cívica analisados possuem uma estrutura bem definida, ou seja, contam com uma linha mestre de definição dos conteúdos baseada fortemente nas diretrizes curriculares estabelecidas. De maneira geral, os livros representam uma fusão dos dois currículos, focando, em sua primeira parte, em questões morais e religiosas – como indicado pela CNMC- e, na segunda, tratando de problemas brasileiros – como indicado pelos dois órgãos. Como será demonstrado na próxima seção, há livros que se encaixam mais fortemente no currículo da CNMC – caso do livro do General Benedicto de Andrade (S/D) – e livros mais próximos do currículo do CFE – caso do livro do geógrafo Elian Alabi Lucci (1982).

Estudos realizados sobre o ensino de EMC fazem notar o fato de a Comissão Nacional de Moral e Civismo e o Conselho Federal de Educação terem sido protagonistas de uma longa disputa em torno dos sentidos do ensino de Educação Moral e Cívica (Lemos, 2011), que durou de 1969, quando criada a CNMC, até 1986, quando houve sua extinção pelo Decreto nº 93.613/86. Realizando uma longa análise documental de todos os pareceres, resoluções e indicações dos dois órgãos de 1970 a 1985, Lemos apreende que o duelo entre comissão e conselho pautava-se em alguns momentos na resistência dos conselheiros do CFE em aceitar uma disciplina que impusesse tantas limitações à liberdade das escolas e dos professores, ou seja, a EMC. Segundo a autora, o CFE vislumbrava resguardar a autonomia dos professores e, por isso, esforçou-se para que a EMC não fosse aprovada enquanto disciplina, mas, apenas, como prática educativa. Não tendo sucesso, após o Decreto de 69 da Junta Militar, que não só impôs a obrigatoriedade da matéria como também criou a CNMC, o CFE passou a se “mostrar inflexível a qualquer proposta oriunda da Comissão” (LEMOS, 2011, p. 175).

¹⁷No capítulo III, será demonstrando que a questão da não neutralidade política também se faz presente no ensino de Sociologia.

Da análise de Lemos, pode-se apreender o caráter dinâmico e de disputa na formulação das diretrizes, normatizações e currículos para a EMC. Esta característica interessa particularmente a presente dissertação, pois, nas próximas seções, serão apresentadas, dentre outras coisas, a pluralidade de abordagens expressas nos manuais didáticos.

A socialização política dos livros de Educação Moral e Cívica

Esta seção tem como objetivo explicitar as principais conclusões da análise realizada sobre os livros de EMC. Foram formuladas 4 (quatro) categorias analíticas para tipificar os padrões de comportamento, conhecimento, práticas e disposições forjadas no alunado a partir do ensino de EMC. Estas categorias, formuladas indutivamente, a partir da análise do material de pesquisa, baseiam-se naquilo que pode-se chamar de “espinha dorsal” dos manuais didáticos de EMC, isto é, nas características basilares e fundamentais da socialização política proposta pela disciplina.

Tendo em vista o objetivo da dissertação - compreender quais padrões estão impressos nos projetos de socialização política do ensino de EMC e de Sociologia -, a categorização aqui formulada têm por finalidade apreender os sentidos conferidos ao típico “cidadão” que se procura forjar por meio da disciplina EMC, bem como a sociedade ideal que ela visa formular. As categorias sobre as quais a presente dissertação se deterá nas próximas páginas são: a) Cidadão do desenvolvimento nacional e do progresso; b) Cidadão com moral religiosa; c) Cidadão anticomunista e uma nova sociedade e d) Cidadão do patriotismo, do civismo e a questão da identidade nacional.

Após esclarecer alguns dos principais aspectos deste capítulo, inicia-se, daqui em diante, a apresentação do tipo de socialização política que se fez presente nos manuais de EMC, tendo como norte desta exposição as categorias analíticas criadas no bojo dessa dissertação, as quais são interpeladas pelas perguntas apresentadas ainda na introdução desta dissertação: quais são as qualidades e as virtudes que os Estados buscam reproduzir ou criar através da sua educação? Que tipo de sociedade o Estado deseja que seus cidadãos produzam (ou reproduzam) (cf. Sundström e Fernández, 2013). Sustento que estas perguntas tangenciam, como proposto pela nova agenda de

Ichilov (2013), tanto os estudos de citizenship education quanto os de socialização política.

Cidadão do “desenvolvimento” nacional e do progresso:

A grande tarefa pois do povo brasileiro é o desenvolvimento (...). Nosso país não tem opção fora do desenvolvimento. E seria indesculpável a omissão de qualquer brasileiro na realização dessa grande tarefa. Não só ao governo, às classes produtoras, às elites empresariais e ao proletariado cabe essa empresa, mas também e principalmente à juventude brasileira, representada por seus dezessete milhões de estudantes, de todos os níveis de ensino (Michalany et al, 1971, p. 161)

Dentre as principais linhas de condução da socialização política disposta nos manuais de EMC, chama atenção a intensa vinculação construída com a ideia de “desenvolvimento nacional”¹⁸. Todos os 9 livros analisados tratam dessa questão, com ênfase semelhante. Ao falarem sobre “desenvolvimento”, os manuais referem-se ao progresso da infraestrutura econômica e da conjuntura social brasileira, as quais são tratadas sob a ótica do subdesenvolvimento. São diversos os dados utilizados pelos manuais para corroborar a imagem de um Brasil subdesenvolvido, dentre estes dados, destaca-se, por exemplo, a necessidade de crescimento econômico, de desenvolvimento científico, de integração das regiões brasileiros e de crescimento do comércio interno e externo. Pôde-se perceber que os discursos empregados nos manuais de EMC visam introjetar nos alunos a crença de um país grande, com potencial naturalmente colocado –principalmente no que diz respeito à hidrografia brasileira e seu potencial para a geração de energia-, mas que teria sido mal administrado no decorrer da história. Neste sentido, os manuais afirmam que os jovens estudantes possuem a responsabilidade de colaborar para o desenvolvimento do país, positivando os valores de cooperação para que seja possível atingir um bem comum: o progresso do Brasil.

No que diz respeito a este tema, o livro de Lucci, escrito em 1982, baseado exclusivamente no currículo do CFE, é elucidativo. Todos os capítulos do livro são iniciados com o esclarecimento da importância do tema ali explorado para o desenvolvimento da pátria. Saúde, educação, desenvolvimento científico e cultural, reforma agrária, mecanização da agricultura, política energética, transportes, comércio

¹⁸ A ideia de “desenvolvimento nacional” está posta literalmente em todos os 9 manuais, de forma que sua utilização aqui é dedutiva.

exterior, meios de comunicação, integração nacional, higiene, política habitacional, trabalho e previdência social e regiões brasileiras são os temas dos capítulos – todos ancorados na importância de conhecer cada temática para conseguir ser “*agente*” e “*gerente*” do desenvolvimento nacional. No capítulo intitulado “Recursos humanos e o Mercado de Trabalho no Brasil”, Lucci ancorará sua perspectiva nos estudos sobre capital humano, esclarecendo que é este ainda mais importante que o capital representado pelos bens, terras e moedas no progresso da pátria, incitando os jovens à ocupação de postos de trabalho ligados à área tecnológica.

No seu capítulo 8, ao falar dos problemas relacionados à educação no Brasil, Lucci criticará “o cunho humanístico de nossa formação universitário”, afirmando que este não é tão necessário para o desenvolvimento econômico e social do país. Em decorrência dessa problemática, esclarece que o CFE tem tomado medidas no sentido de conter a “proliferação de cursos de cunho humanístico, estimulando a abertura de maior conotação técnico-científica”. (p. 85). Citando o físico Rogério César de Cerqueira Leite, o autor esclarece que: “sem tecnologia não há desenvolvimento econômico e social duradouro. Sem ciência não há competência tecnológica” (p.76). O desenvolvimento industrial, apontado como caminho mais rápido para os ideais desenvolvimentistas, só poderia, então, ser atingido com a formação de um capital humano relacionado às áreas tecnológicas e científicas, capazes de propiciar a entrada do Brasil no cenário mundial da mecanização e produção robotizada.

Galache et al (1971), ao tratar da temática “deveres do cidadão”, dirá que um destes deveres é dedicar-se para o desenvolvimento do país. A educação escolar também será apresentada como necessária não apenas para transmitir ciência e cultura, mas, também como “suscitadora e agente do progresso e do desenvolvimento” (p. 118). Os autores defenderão que o processo de desenvolvimento do Brasil, que nos livros está mais relacionado ao crescimento econômico e à promoção da igualdade social, não possui empecilhos no plano cultural, o que facilitaria o caminho para o progresso. Desta forma, os autores afirmarão que não há no país resistências no âmbito cultural para o desenvolvimento, isto é, não há nem problemas de castas, nem de raças e nem diversidade de língua¹⁹. Enquanto a cultura é exaltada como facilitadora do

¹⁹ Tal qual será demonstrado ao longo deste texto, ao sustentarem uma espécie de equilíbrio cultural, os autores desconsideram tanto as questões raciais, que nos anos 1970 estavam sendo intensamente discutidas pelas Ciências Sociais, quanto a diversidade linguística indígena, o que já representa uma pista

desenvolvimento, por não ser conflituosa, a situação educacional no Brasil aparece, assim como em Lucci, sendo um “grande problema que impede o desenvolvimento” (p. 222).

O livro de Mariani (1970), também faz longas citações à questão do “desenvolvimento nacional”. Cabe a essa autora, inclusive, a elaboração de um dos parágrafos mais elucidativos no que diz respeito ao caráter desenvolvimentista do discurso expresso na disciplina. No trecho abaixo transcrito, a autora fala diretamente sobre a “responsabilidade” que possuem os alunos no projeto de expurgo do “subdesenvolvimento” brasileiro, deixando explícito um movimento constante nos livros de EMC, o qual já fora mencionado anteriormente: o incentivo à cooperação dos jovens nos esforços para o desenvolvimento do país:

Há uma missão na sociedade: Em tua Pátria terás uma parcela de responsabilidade na guarda de sua soberania; terá uma parte de cooperação no desenvolvimento a que todos aspiramos. Se cada brasileiro oferecer ao país parte de seu esforço com ideal patriótico; se cada um considerar a participação que tem no desenvolvimento nacional; - somando-se os esforços de todos, teremos o esforço total de toda uma nação... e em curto prazo ter-se-á conseguido ultrapassar o estágio de subdesenvolvimento. Este soerguimento nacional será o legado de tua geração, dessa parte da juventude que trabalha, que trabalha e estuda e se esforça (Mariani, 1970, p.199)

Buscando incentivar a reflexão do aluno no sentido de participação, Mariani sugere a elaboração de uma redação na qual pede ao aluno para escrever sobre a necessidade do “concurso de todos” no desenvolvimento do país.

Garcia (1972) sugerirá que o Brasil precisa desenvolver pelo menos três espaços distintos da sociedade: a urbanização, a condição de vida da população, o desenvolvimento das indústrias e a organização escolar, pontos que são levantados em todos os outros 8 livros de EMC.

Santos (1970), enunciará que o Brasil está “na marcha para o progresso” (p. 90), no entanto, inúmeros problemas ainda se fazem presentes, como as terras desocupadas, a má utilização da hidrografia, os problemas demográficos, a falta de mecanização da agricultura e dos setores extrativos de minérios, a baixa produção agropecuária, os atrasos do comércio, o não desenvolvimento da indústria nacional, os problemas logísticos das comunicações e transportes, bem como os atrasos econômicos e educacionais. No entanto, o autor tece elogios às medidas iniciadas após a “Revolução

para diagnosticar os objetivos de integração e formação de uma única e homogênea brasilidade por parte dos manuais

de 1964”, como a criação da Superintendência de desenvolvimento da Amazônia (SUDAM).

A temática desenvolvimentista que aparece de maneira tão central nos livros de EMC é fortemente determinada pelos documentos do CFE e da CNMC, que inserem a importância desta questão no ensino da disciplina. Tal centralidade, por sua vez, reflete um dos pontos principais dos discursos dos governos militares. Em 1964, na tomada do poder, este ponto aparece como um dos motivos legitimadores da chamada “Revolução de 1964”, tendo em vista o contexto de alta inflação e baixo crescimento econômico do governo de Jango, que, ancorado no seu projeto de nacional-estatismo, inspirado em bases getulistas, não conseguiu alavancar o desenvolvimento econômico, que já vinha apresentando sérios problemas desde o fim dos “anos de ouro” do governo de Juscelino Kubitschek (Cf. Aarão Reis, 2014).

Vale ressaltar, entretanto, que o papel da escola como agente fundamental do ideário do progresso não é criação do regime militar, mas sim, linha de condução do pensamento intelectual brasileiro no que tange à temática dos processos educacionais. André Botelho, em seu livro “Aprendizado do Brasil: a nação em busca de seus portadores sociais” (2003), mostrará como, na década de 1920, o processo de modernização do Brasil veio acompanhado da convicção de que a educação era o instrumento central para o expurgo de todo o atraso brasileiro. Antônio Candido (1987), da mesma maneira, chamará atenção para a existência de uma ideologia da “ilusão ilustrada”, na qual a educação funcionaria, tal qual apontado por Botelho, como ferramenta imprescindível para a aceleração do processo histórico de modernização e desenvolvimento do Brasil.

A Sociologia brasileira dos anos 1950/1960, voltada fortemente para estudos da área educacional, imbuía-se, também, de um sentido desenvolvimentista, criado principalmente no bojo dos institutos de estudos educacionais, como o Instituto Superior de Ensino Brasileiro (ISEB) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), os quais articulavam-se com o mesmo projeto de desenvolvimento construído pela CEPAL (cf. XAVIER et al, 2006).

Manoel Bergström Lourenço Filho e Anísio Teixeira, idealizadores dos centros de estudos educacionais, proclamavam a ideia de que a educação deveria ser percebida e utilizada como um instrumento único para a fomentação de estabilidade, sobrevivência da nação e desenvolvimento. Anísio Teixeira, nos anos 1950, afirmará, inclusive, que

somente a escolarização do brasileiro seria capaz de destruir o “complexo de inferioridade” existente no país, o qual desfavoreceria o progresso do Brasil (CF. FERREIRA, 2008).

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado no ano de 1955, também é local de fomentação desse ideário. Nessa instituição, fortaleceu-se a ideia criada nos anos 1930, quando da criação do INEP, de que os estudos científicos dos intelectuais brasileiros, o projeto de desenvolvimento da nação e o ambiente educacional deveriam estar amalgamados, de maneira a favorecer o progresso:

Concebida a escola como fator de progresso ou de reajustamento ou de influência que deve ser canalizado no sentido traçado pelo desenvolvimento do sistema social em causa, as diretrizes de uma política educacional exigem fundamentação, para a qual os estudiosos de educação e de ciências sociais podem e devem contribuir. (CBPE, 1956, p. 51)

Em 1961, o ministro da Educação do governo João Goulart, Antônio Oliveira Brito, declarava em seu discurso de posse os vínculos historicamente reforçados no Brasil entre educação e projeto nacional de desenvolvimento:

Já não é, pois, o dever cívico de formar cidadãos capazes de participar da vida política e social do país, mas o imperativo de salvar da marginalidade social e econômica massas inteiras de brasileiros que nos obriga a levar a sério as tarefas educacionais, procurar equacioná-las tendo em vista alcançar a integração do maior número possível de brasileiros numa condição cultural que lhes permita prover a própria subsistência e participar dos esforços para o desenvolvimento do país. (apud Werebe, 1971, p. 234)

A permanência desse ideário nos manuais didáticos dos anos 1970 representa uma continuidade com os discursos sobre o papel da educação que já estavam consolidados até o momento. Também na área sociológica, e já nos anos 1970, expressa-se a preocupação com esta mesma temática. Maria José Werebe (1970) especialista em Sociologia da educação, declarava, neste momento, que:

O atraso cultural do nosso povo constitui sério entrave para a consolidação das transformações sociais que se operam no país, e por isso compromete o seu desenvolvimento geral, pois a educação de base representa a força revitalizadora da economia de cada nação. (WEREBE, 1970, p. 232)

Neste sentido, cabe chamar atenção para as continuidades existentes entre os projetos educacionais do regime militar e as concepções sobre educação que já vigoravam de maneira hegemônica no Brasil, expressas, sobretudo, na visão da escola como fator de desenvolvimento nacional. Este movimento aqui proposto, de pensar a ditadura não como uma máquina produtora apenas de excepcionalidades, mas, como parte de um processo histórico mais amplo, permite enxergar quais não-novidades foram reproduzidas no que diz respeito às políticas educacionais. A questão da educação para o desenvolvimento é, então, uma delas: utilizar o âmbito educacional para promover crescimento e expurgo do atraso é um movimento hegemônico e não excepcional na história brasileira.

Cabe destacar, ainda, que o sentido de “desenvolvimento” expresso nos manuais de EMC analisados margeia questões relacionadas ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social, tendo como norte a noção de modernização. O primeiro ponto aparece nos livros via valorização da industrialização e da melhoria da infraestrutura nacional, entendida enquanto construção de estradas, mecanização da agricultura e produção de capital humano nas áreas tecnológicas. O segundo ponto aparece a partir da citação de dados referidos às condições sociais dos brasileiros: desigualdade de renda, má distribuição de terra e taxa de escolaridade são apontados como problemas sociais que impediriam o crescimento e progresso do país.

Cidadão com moral religiosa

O grande desafio com que se defronta o Brasil não é apenas a necessidade de acelerar seu desenvolvimento, mas também de preservar suas instituições democráticas e cristãs, cujos alicerces a subversão e o terrorismo procuram minar (Michalany et al, 1970, p. 11)

Dos 9 (nove) livros analisados, apenas um deles não fala sobre moral religiosa, o de Elian Elabi Lucci (1982). Na maioria dos livros, a moral é apresentada como a ciência que estuda os costumes ou a conduta do homem, e logo após as definições filosóficas e sociológicas, articula-se a moral com a religião.

Michalany et al (1971) define a moral a partir de Pascal, Durkheim e Spencer, mas afirma que nenhuma delas é perfeita, sendo melhor defini-la como “ciência que trata do emprego que o homem deve fazer de sua liberdade para conseguir seu fim

último”. O fim último do homem seria sua determinação para o “bem”, e o “bem” seria a felicidade, por fim, afirma-se ser Deus o bem supremo e, por isso, a razão e essência da vida dos homens.

Os princípios morais apresentam-se, ainda, como “imutáveis” para todos os autores. Xavier, por exemplo, admite a existência de diversos códigos e princípios que orientam certas variações morais, como o Hindu, o da mitologia greco-romana, o cristão, mas conclui que todos possuem os princípios “imutáveis” da moral. Seriam esses os princípios morais “universais”, os quais expressam-se na busca pelo bem comum, pela salvação, pela felicidade e pela harmonia da parte com o todo. O mesmo autor apresenta, ainda, que não apenas a religião possui esses valores morais, mas também o Direito e a Legislação deles compartilham.

A moral cristã também será descrita como “em perigo” em diversos livros. Santos (1971), por exemplo, justificará a “Revolução de 1964” como motivada, dentre outras coisas, pelo “aviltamento à moral cristã”. Ao falar sobre esta questão, o autor apresenta uma lista de motivações para a “Revolução”, dentre as quais encontra-se a supracitada “aviltação”:

- 1) ameaça crescente à liberdade básicas dos indivíduos e da sociedade,
- 2) perturbação e subversão da ordem social, econômica e moral.
- 3) degenerescência dos costumes, invadindo as escolas, os lares, os campos, as oficinas e os templos religiosos,
- 4) aviltamento dos mais sagrados fundamentos da nacionalidade, quais sejam, a família, o trabalho, a produção, **a moral cristã**, a cultura, a arte, a autoridade dos pais e mestres, a autoridades do governo e dos tribunais e a autoridade dos chefes militares. (convicção de que o Estado existe para o Homem e não o contrário). (Santos, 1971, p. 204. Grifo meu)

Cabe ressaltar, que os livros constroem uma espécie de indissociabilidade entre a religião, a moral e o civismo. Assim como apontado no currículo prescrito pelo CNMC, o General Benedicto de Andrade afirma que a própria formação cívica deve apoiar-se em princípios morais, e não só no amor à Pátria e à Nação. Afinal, segundo o general, é Deus o grande norteador no destino da pátria. Para o autor, os deveres, direitos e atos cívicos fazem parte de grupos maiores de deveres, direitos e atos morais, “e a moral vincula-se a princípios permanentes, originários de Deus” (p. 17). Também com base no programa da CNMC, Andrade apontará que o ensino de EMC deve pautar-se na concepção de que há valores eternos e há valores mutáveis, os quais, no entanto, devem se submeter aos primeiros, pois estes estão ligados a Deus. Com isso, o autor afirma a

existência de “três círculos concêntricos”: sendo exterior o da Religião, médio o da Moral e interior o do Civismo.

Um bom exemplo para pensar essa questão é a importância dada à necessidade de cumprimento dos deveres, que seria caminho para o progresso e desenvolvimento social (civismo), mas, além disso, cumprir os deveres seria a fonte de aperfeiçoamento da moral individual, e a moral, por sua vez, emana do bem, do fim último, que seria Deus (Religião). Michalany et al afirma (1971), inclusive, que quanto maior for a prioridade do homem aos valores morais, mais próximo de Deus, logo, agir de acordo com a moral, é aproximar-se de Deus.

O fator religioso tem grande peso nas argumentações e estruturas dos discursos do livro. Ter uma religião é algo apresentado como essencial para a felicidade humana. Neste sentido, é exemplar a fala de Michalany et al: “colocando de lado raríssimas exceções, todo homem normal que viva em sociedade tem uma religião” (1971, p.39).

A igreja católica aparece, indiscutivelmente, como o grande foco das discussões religiosas dos livros, com exceção do livro de Lucci – que não toca nesta questão - e de Teles – que ao falar sobre moral religiosa, não trata da igreja católica. O livro de Gabriel Galache (1971), um padre jesuíta, impresso pela Loyola – editora católica – é um dos livros que mais fortemente expressam a posição e centralidade da igreja católica no ensino de EMC, seja através de longas citações de falas de papas ou seja através de transcrições de orações direcionadas aos alunos. Ainda neste livro, encontra-se argumentação que vincula o saber científico ao pensamento religioso: a teoria do evolucionismo, por exemplo, é categorizada enquanto verdadeira, apresentando Deus como uma mente organizadora do desenvolvimento e a ciência como aquela que descobre os mecanismos de criação do mundo utilizados por Deus, não pautando-se em uma leitura criacionista do mundo.

O livro de Galache traz ainda uma crítica à noção de religião como ópio do povo, tal qual proposto pela teoria marxiana. Neste sentido, o autor afirmará que esta é a “grande acusação que o comunismo faz à religião” (1971, p. 268). Para os autores, se uma religião faz com que os homens não prestem atenção à miséria do mundo, se uma religião estipula um tipo de comportamento fatalista, realmente ela poderia funcionar como o “ópio”, entretanto, afirmam que essa não é a religião do evangelho, que pregaria a luta contra a injustiça social.

O último ponto a destacar é o fato de todos os livros fazerem menção aos dados do censo sobre religiões no Brasil. Aponta-se que 96% dos brasileiros são cristãos, mas que o cristianismo respeita todas as outras religiões, que seriam outras formas de encontrar a Deus. Cabe ressaltar que os documentos oficiais de EMC definem o ensino da moral religiosa, mas sem vinculação explícita a qualquer tipo de religião, porém, com vinculação implícita ao cristianismo. O documento 94/71 do CFE, inclusive, falará sobre a existência de um Religião Natural, citando o sociólogo norte-americano Andrew Greeley, que afirmava que a religião e o ritual pertencem à condição humana. No entanto, tendo em vista a maioria cristã dos brasileiros, os livros declaram focar no cristianismo.

Cabe ainda salientar, que, ao centrar os debates sobre moral no fator religioso, os livros demonstram seguir as recomendações dos “Subsídios” do CNMC, e não do CFE, posto que este apresenta a necessidade de discussão sobre moral (religiosa) apenas no ensino primário. Este é um ponto que demonstra o quanto para os autores a discussão moral de cunho religioso apresentava-se como necessária para o ensino de 2º grau, mesmo sem a recomendação do Parecer 94/71 do CFE, último documento oficial sobre os direcionamentos do currículo de EMC.

Assim como argumentado na seção anterior, considera-se que a inserção do debate religioso via EMC nos anos do Regime Militar também não representa uma novidade. Como apontado por Cunha (2007), a questão do ensino religioso sempre foi central na educação escolar brasileira. Até a Proclamação da República a separação entre Estado e Igreja não estava dada, o que, entre outras coisas, garantia o monopólio educacional da igreja, cenário que se modificará a partir da primeira constituição republicana, como apontado por Cury:

A Constituição se laiciza, respondendo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição “provisória”) e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos (Cury, 1996, p. 76).

Com a reforma de Francisco Campos, de 1931, o ensino religioso volta à escola de forma obrigatória, permanecendo presente no Estado Novo varguista sob a forma

optativa. O ER manteve-se, então, presente na escola brasileira até o golpe militar, que coloca na disciplina EMC a força do ensino religioso.

Importa ainda salientar que a inclusão da moral religiosa não representa uma homogeneidade nas discussões sobre a implementação da disciplina EMC no período de 69-93, apesar dos livros serem praticamente homogêneos na maximização do debate religioso. Conforme apontado por Lemos (2011) e por Filgueiras (2006), o CFE manteve-se durante bastante tempo alheio a institucionalização de uma moral religiosa, defendendo, apenas, a construção da educação cívica. O CNMC, por sua vez, representado pela figura do General Moacir de Araújo Lopes, entra na disputa pela moralização religiosa da disciplina. Destaca-se que os jogos de força instituídos entre o CFE e o CNMC são representativos de processos sociais mais amplos que desenrolavam-se durante o regime militar brasileiro. Neste sentido, Motta (2014), aponta que:

[...] o impulso modernizador no novo regime era contrabalançado por forças retrógradas que o apoiavam, amedrontadas com os ricos à manutenção da ordem e aos valores tradicionais. Esses setores, geralmente representados por religiosos, intelectuais conservadores e militares, não se contentavam tão somente com o expurgo da esquerda revolucionária e da corrupção. Eles desejavam aproveitar o momento para impor uma agenda conservadora mais ampla, que contemplasse a luta contra comportamentos morais desviantes, a imposição de censura e a adoção de medidas para fortalecer os valores caros à tradição, sobretudo pátria e religião (Motta, 2014, p. 16)

Buscou-se demonstrar nesta seção que, para além da formação do cidadão para o desenvolvimento e progresso nacional, a preocupação com a formação moral cristã desse indivíduo era também central. A própria noção de “círculo concêntrico” auxilia a iluminar o pensamento colocado sobre os livros de EMC: para que se formassem bons cidadãos, a moral e a religião eram imprescindíveis, já que o fim último das ações – inclusive políticas – dos indivíduos deveria ser o “Bem”, deveria ser “Deus”. Vale ainda destacar que, já no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), afirma que o ensino religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão”, mesmo que de maneira facultativa. Desta forma, pode-se concluir que a importância conferida pelo Estado brasileiro na formação de cidadãos religiosamente orientados não é invenção do regime militar e nem se findou com a passagem do mesmo, apesar de, obviamente, os contornos conferidos à temática religiosa na educação ganhem características específicas com o passar do tempo.

Cidadão anticomunista e uma nova sociedade

Dos 9 (nove) livros analisados, todos falam sobre o comunismo. Nos manuais, fala-se sobre comunismo a partir das referências às “ideologias estranhas”, “exóticas”, “subversão”, “ideologias materialistas” e “terrorismo contra o bem”.

A literatura sobre o regime militar tem discutido largamente a noção de “contrarrevolução”, que previa, com o golpe, impedir o crescimento do comunismo no Brasil. Neste sentido, nunca é demais lembrar que a conjuntura internacional dos anos da ditadura civil-militar estava pautada na Guerra Fria, na Revolução cubana, nas guerrilhas da esquerda brasileira, e em outros processos sociais que colocavam a disputa entre o bloco socialista e o bloco capitalista como central na definição das políticas e das ações estatais.

Antecedendo o golpe, surgem a Juventude Universitária Católica (JUC), a Ação Popular (AP), as Ligas Camponesas, a Política Operária (POLOP) e reestrutura-se o PCB. O governo de Jango, ancorado no nacional-estatismo e na autonomização do país, cria uma política externa independente que aproxima o Brasil de países com configurações opostas aos interesses norte-americanos. Todas essas transformações, segundo Rodrigo Patto Sá Motta (2002), levaram à criação de uma série de organizações anticomunistas, como o Instituto Brasileiro da Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES).

Segundo Lerner (2013), a disputa em relação à movimentação comunista no Brasil pode ser representada basicamente por duas entidades:

(...) de um lado, o Movimento Estudantil – cuja atuação era relacionada à própria materialização do comunismo ateu e do enfraquecimento dos valores morais cristãos; de outro, a Escola Superior de Guerra – instituição interna ao campo militar, responsável pela criação e disseminação da Doutrina da Segurança Nacional/DSN a qual, aliando princípios do catolicismo, do nacionalismo, e do liberalismo econômico, serviu de base de sustentação ideológica para o golpe de 1964, para a sustentação do regime militar e para a própria fundamentação da EMC (...) (Lerner, 2013, p. 45)

A Escola Superior de Guerra (ESG) é criada em 1949, durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, tendo como objetivo primordial fortalecer a defesa do país e eliminar os obstáculos que se colocavam contra o desenvolvimento nacional – slogan da política brasileira que permanece central no período ditatorial. A “infiltração

comunista” e a educação brasileira que não fortalecia a formação de valores necessários para a segurança do país, eram vistos como os principais obstáculos a enfrentar. Já a Doutrina da Segurança nacional (DSN), criação da ESG nos anos 1950, e não nos anos da ditadura, era uma doutrina política que direcionava as ações estatais para o cumprimento dos objetivos nacionais, funcionando como instrumento de racionalização do processo de desenvolvimento. Na DSN, o Estado seria a instância máxima do país e, através dele, seria possível alcançar os objetivos nacionais, quais sejam: integridade territorial, integração nacional, democracia, progresso, paz social e soberania (cf. Sepúlveda, 2009).

A análise dos livros didáticos esclareceu que a luta anti-comunista era também um dos principais objetivos da socialização política da EMC. Neste sentido, o manual didático de Michalany e Ramos (1971) chama atenção para a responsabilidade de todos os cidadãos na manutenção da segurança nacional. O livro de Santos, logo em seu prefácio, comunica que seu objetivo é preparar o aluno para colaborar com a segurança do país, ou seja, contra o perigo interno da subversão que, segundo o autor, seria maior do que qualquer perigo externo. O autor traz, ainda, uma citação da fala do presidente Castello Branco, proferida na ESG, no dia 13 de março de 1967. Neste discurso, Castello Branco pontua, inicialmente, a diferença entre segurança e defesa nacional, argumentando que interessa:

(...) fixar a dilatação do conceito de segurança nacional, bastante diferenciado, hoje, no conceito mais restrito de defesa nacional. A diferença é dupla. O conceito tradicional de defesa nacional coloca mais ênfase sobre os aspectos militares da segurança e, correlatamente, os problemas de agressão externa. A noção de segurança nacional é mais abrangente. Compreende, por assim dizer, a defesa global das instituições, incorporando, por isso, os aspectos psicossociais, a preservação do desenvolvimento e da estabilidade política interna; além disso, o conceito de segurança, muito mais explicitamente que o de defesa, torna em linha de conta a agressão interna, corporificando na infiltração e subversão ideológica, até mesmo nos movimentos de guerrilha, formas hoje mais prováveis de conflito que a agressão externa (Santos, 1970, p.130)

Já Lucci, ao referir-se aos meios de comunicação, esclarecerá que, dentre tantas importâncias, uma a ser ressaltada é aquela que se refere à manutenção da formação da opinião pública e da segurança nacional, esclarecendo que não basta, para os meios de comunicação, proporcionar a diversão e informar, mas, também “persuadir”.

Todos os nove livros didáticos de EMC analisados falam sobre a centralidade da Segurança Nacional, conclamando os jovens a participarem do esforço pela segurança do país. O livro de Garcia afirma que defender a pátria é uma obrigação de todo cidadão:

Antigamente, temia-se a agressão externa, isto é, aquela feita por outros países. (...) Atualmente, há outra terrível forma de agressão que é a realizada internamente, por maus brasileiros que, a serviço de ideologias estrangeiras, têm tumultuado a vida nacional e envergonhado o Brasil perante os países civilizados. Em 1970, dois covardes sequestros contra embaixadores estrangeiros causaram profunda comoção no país e nos deram consciência da necessidade de aumentarmos a vigilância contra a agressão desses elementos inescrupulosos que estão infiltrados entre nós e que, em nome de sentimentos hipócritas, procuram levar o país à desordem e ao caos (GARCIA, 1972, p. 205)

Os governos de Jânio Quadros e de João Goulart aparecem em quatro livros como representantes – e atores principais – de um momento de perigo e de subversão incitado por parte dos próprios governantes:

A atitude fraca e impatriótica de Jânio Quadros e João Goulart quase arruína definitivamente nossa soberania. Muito perto esteve o Brasil de, a exemplo de Cuba, tornar-se um satélite da Rússia Soviética (GARCIA, 1972, p. 205)

Michalany e Ramos também denunciam o “antipatriotismo” de Jango, afirmando que:

João Goulart somente fora eleito para a vice-presidência graças a uma infeliz divisão das forças democráticas entre três outros candidatos. Sua moralidade política era duvidosa, e suas tendências extremistas e antipatrióticas bastante conhecidas. Os ministros militares, preocupados com o perigo que ele representava para a ordem constituída, tentaram impedir sua posse, alertando a Nação; contudo preferiram finalmente ceder, evitando assim uma possível guerra civil. Goulart assumiu então a presidência. (Michalany et al, 1970, p.140)

Santos também fará denúncias contra João Goulart, indicando que o seu governo, marcado pela estatização, era extensamente composto por comunistas em todos os seus quadros. Ainda Santos, explicará os pressupostos básicos do comunismo, tendo como ponto de crítica a “igualdade sem liberdade” propiciada pelos países socialistas, neste sentido, alerta que o socialismo somente poderá ser bem sucedido caso inclua o “princípio democrático da liberdade” na sua filosofia. Aponta, então, que o próprio capitalismo rendeu-se a alguns pontos colocados por Marx e Engels no Manifesto Comunista, posto que eram necessários para a justiça social. A exemplo deste movimento de aceitação de pressupostos comunistas pelo capitalismo, o autor sugere

que os comunistas deveriam inserir em sua filosofia o princípio da liberdade. Realizando uma análise conjuntural sobre nascimento, expansão e freio do comunismo, Santos dirá ainda que o “erro” socialista foi ter se insurgido contra a igreja, o que freou sua planejada internacionalização, mas, também auxiliou a igreja a definir suas bases cristãs de crítica ao comunismo ateu.

Para Santos, a subversão ideológica é entendida como “atos de insubordinação contra a democracia, praticados por agentes do comunismo” (p. 212). Dois principais tipos de atividades de insubordinação que, segundo o autor, aconteciam no período do regime militar são 1) os crimes, roubos, assassinatos e sequestros para conseguir dinheiro e, assim, manter os “grupos subversivos” e também 2) a tentativa de atrair a juventude, em nome de liberdade. Para Santos, “os resultados obtidos pelos crimes, aprofundaram as incompatibilidades com o povo. Mas os obtidos sobre a juventude, foram surpreendentes e podem ser observados em toda a parte” (p. 215). Santos dirá que, devido a expansão da ideologia comunista, os jovens estão imbuídos de “modernismo subversivo”.

O papel da segurança nacional apresentado nos manuais de EMC pode ser entendido a partir daquilo que Sepúlveda (2009), chamou de “projeção” do campo militar sobre o campo educacional. Ancorado no conceito de campo, de Bourdieu, Sepúlveda diagnosticará que a heteronomia do campo educacional no Brasil permitiu a projeção, ou seja, o estabelecimento de regras e interesses externos (a Doutrina da Segurança Nacional e a luta contra a “subversão comunista”) no interior das políticas educacionais.

Importante ressaltar que, tal projeção diagnosticada por Sepúlveda não é também invenção do golpe de 64, mas, sim, processo histórico iniciado desde a proclamação da república, quando o então ministro da guerra Benjamin Constant, com forte influência do pensamento positivista – baseado na evolução dos povos pelo progresso e nos valores de civilização e desenvolvimento social - passa a interferir nas decisões relativas ao campo educacional brasileiro (Cf. Sepúlveda, 2009).

As extensas críticas realizadas sobre a ideologia comunista nos manuais didáticos, não impedem que também sejam feitas críticas ao capitalismo e à exploração do trabalho. Nos livros didáticos conjugam-se a defesa da propriedade privada e a crítica ao capitalismo e às mais variadas formas de exploração do trabalhador. Os perigos gerados ao colocar tanto o “lucro” quanto o “partido” acima do “homem”, são apresentados, no

livro de Galache, como problemas iguais, demonstrando que os livros pautam-se no humanismo cristão:

Houve ocasiões na História, em que não se valorizaram justamente as pessoas: Nero era um tirano que matava seus compatriotas pelo simples fato deles serem cristãos. Hitler, um ditador nazista que mandava assassinar os judeus, os débeis mentais e os aleijados para a purificação da raça e para poupar o pão. Hoje ainda, o comunismo comete crimes espantosos, abre campos de concentração, faz aviltadoras lavagens de cérebro; o capitalismo liberal despoja o homem de sua personalidade, convertendo-o em máquina. Um e outro fazem isto por que não levaram em consideração a dignidade da pessoa humana. Estamos ainda longe do verdadeiro ideal cristão que valoriza os homens, até o ponto de ver neles o próprio Deus (Galache, 1971, p. 21)

O mesmo posicionamento é demonstrado por Michalany e Ramos (1970) e por Santos (1970), o qual proporá, com base da Doutrina Social da Igreja²⁰, a organização de uma nova sociedade, na qual todos terão acesso e direito ao capital e na qual os trabalhadores terão total participação nos lucros das empresas.

O foco nas injustiças sociais realmente aparece de maneira bem clara nos livros. Temas como concentração de terra, pobreza, desigualdades regionais e educacionais perpassam a totalidade dos manuais. O livro do padre jesuíta Gabriel Galache, entretanto, é o que mais trata das temáticas sociais, criticando, inclusive, a própria igreja das “carolas” e “beatos”:

Acabar, de uma vez por todas, com a imagem pobre e mesquinha do “beato” e da “carola”, que parece estar desprovido de virilidade, de paixões, de vontade de viver. Acabar com uma religião “alienada” que pensando unicamente na outra vida, esquece-se de construir a presente. Acabar com a religião do medo, da superstição, a do deus-gerente-de-banco, protetor dos exames dos alunos preguiçosos (Galche et al. 1971, p.49)

À título de contextualização, cabe lembrar que o Padre Fernando de Bastos Ávila, professor de ciência política da PUC e criador da escola de Sociologia, Política e Economia dessa instituição, e que prefacia o livro de Galache e é citado em pelo menos 6 dos 9 manuais analisados, propõe em seu livro “Antes de Marx: as raízes do humanismo cristão”, que muitas das teses e diagnósticos marxianos já teriam sido feitos pelo humanismo cristão, como a percepção da existência da mais-valia e o uso da

²⁰ A DSI constitui-se num conjunto de preceitos da igreja para o tratamento de questões sociais, tais como fome, violência e disparidades econômicas. De acordo com seus principais seguidores, ela não representa uma ideologia, e não deve ser confundida com uma. Admite-se que em muitos pontos ela concordará com doutrinas políticas que preocupam-se com as injustiças sociais. Para mais informações sobre a DSI, consultar: <http://www.aleteia.org/pt/politica/q-a/o-que-e-a-doutrina-social-da-igreja-112037>

expressão “exploração do homem pelo homem”. Esta informação ajuda a compreender a dinâmica estabelecida nos livros com as ideias comunistas: ao mesmo tempo em que tecem-se críticas ferozes, delineiam-se uma série de argumentações que concordam com as denúncias marxistas das injustiças sociais. No livro de Galache, por exemplo, o sentimento “amor” é tratado a partir da ótica das injustiças sociais, definindo-se que não é amor a satisfação de dar esmolas aos pobres unida à despreocupação em elevá-los de sua inferioridade social, econômica e cultural: “é o classismo dos que admitem como normal uma sociedade dividida em castas e negam, na prática, a fé na fraternidade de todos os homens (...) Não é amor “ a pretensão de contentar-se com “fazer caridade” sem ir à raiz dos problemas sociais”. (P. 89).

Logo, conclui-se que o ponto de discordância e de crítica de alguns autores dos manuais didáticos com relação ao comunismo não se dará no que diz respeito ao diagnóstico da exploração capitalista, mas, sim, aos valores ateístas, a dita privação da liberdade pela proibição da propriedade privada e também pelas práticas chamadas “subversivas” que causariam, segundo os autores, danos irreparáveis aos valores éticos e morais da sociedade brasileira.

Outro ponto a ressaltar é que não há homogeneidade nos livros no que diz respeito ao que seja o caráter subversivo e rebelde da juventude. Inclusive a rebeldia da juventude e as suas expressões mais típicas dos anos 1970, são tratadas de maneiras distintas nos livros. Enquanto Santos citará Adorno, Marcuse e Horkheimer para falar sobre as revoltas da juventude como sendo fruto de diluição dos valores tradicionais, o livro de Galache dirá que:

A juventude ocupa hoje o banco dos réus. Todos se sentem capazes de julgá-la e muitos, impiedosamente, a condenam. Tem os que se irritam com os cabelos compridos e com as saias curtas, os que qualificam como “subversivo” todo engajamento dos jovens na construção de um futuro que se eles não fizerem, ninguém o fará sem eles. Acredita-se, só por demagogia, no que eles são capazes de criar em música, cinema, teatro.... nas virtudes que parecem ser suas características – sinceridade e autenticidade -que levam o jovem a abandonar tudo aquilo que se convencionou chamar de preconceito ou tabu; no maior sentido de justiça, de diálogo e de crítica; no maior sentido de eficácia, que lhe faz tomar consciência de que não é só espectador, mas protagonista da história. (...) *Rebeldes, transviados, agitadores, contestadores, alienados*, todos esses apelativos têm sido empregados para censurar os jovens (...). (Galache et al, 1971, p. 77)

Neste sentido, os autores dos livros dirão que os jovens são criticados tal qual “personagens de Kafka”, que não sabem a culpa que têm, justamente por não tê-la. Em seguida, tecem-se elogios à força, à determinação e à coragem da juventude.

As questões supracitadas nesta seção permitem concluir que a orientação da formação anticomunista, faz-se presente em todos os livros de EMC, cabendo destacar que não é a crítica às injustiças sociais, à exploração do homem pelo homem e à desigualdade no Brasil que configuram o motor de crítica aos pressupostos marxistas. Ao contrário, estes são pontos largamente criticadas nos livros de EMC, os quais tangenciam estas problemáticas a partir da Doutrina Social da Igreja. Outrossim, a crítica ao comunismo dá-se pelo pressuposto da extinção da propriedade privada (em detrimento da liberdade individual) e pela crítica aos valores cristãos tecidos pela doutrina marxista (a religião entendida enquanto o ópio do povo). Ressaltou-se, ainda, que a ideia de “subversão” apresenta-se em disputa em pelo menos um livro, já que Galache et al (1971) procurarão criticar aqueles que chamam os jovens de “subversivos”, “rebeldes” e “agitadores”, sugerindo que é próprio do espírito jovem a propensão para a mudança do mundo, e isso, de acordo com o manual, é algo positivo. Esta seção buscou ainda demonstrar, conforme Sepúlveda (2009), que a Doutrina da Segurança Nacional faz-se presente nos manuais de EMC, representando um processo de superposição do campo militar sobre o campo educacional – movimento que é anterior à ditadura militar brasileira.

Cidadão do patriotismo, do civismo e a questão da identidade nacional

Estava tardando a reação, e angustioso foi aquele período de incertezas e radicalismos nefastos. Agora, porém, eis que ressurgiu finalmente o culto à Pátria Brasileira, graças a um movimento que se faz presente em toda a Nação. Propaguemos o nosso civismo. Nas escolas primárias, secundárias e universitárias, sem o exagero próprio dos regimes ditatoriais, cultuemos as nossas tradições e façamos com que a juventude se orgulhe do patrimônio histórico, moral e intelectual do Brasil (...). Não perecerá a Nação, nem sua tradição de liberdade e justiça, desde que seus filhos levem gravados em seu coração, estas palavras: “A Pátria precisa de mim. Não faltarei a seu chamado”
(Michalany, 1970, p. 1)

Todos os manuais analisados pela presente dissertação expressam, como apresentado no nome da disciplina, a intenção de fomentar o sentimento patriótico e

cívico²¹. Para os pressupostos da EMC, tais sentimentos deveriam ser incentivados, pois somente através deles seria possível conseguir o desenvolvimento do país. Como expresso na supracitada citação de Michalany e Ramos, somente sabendo que “A Pátria precisa de mim”, os alunos desejariam atender aos seus chamados. A esse respeito, Marini tecerá um discurso que claramente vincula a necessidade do ideal patriótico para o desenvolvimento nacional:

A uma missão na sociedade: Em tua Pátria terás uma parcela de responsabilidade na guarda de sua soberania; terá uma parte de cooperação no desenvolvimento a que todos aspiramos. Se cada brasileiro oferecer ao país parte de seu esforço com ideal patriótico; se cada um considerar a participação que tem no desenvolvimento nacional; - somando-se os esforços de todos, teremos o esforço total de toda uma nação... e em curto prazo ter-se-á conseguido ultrapassar o estágio de subdesenvolvimento. Este soerguimento nacional será o legado de tua geração, dessa parte da juventude que trabalha, e estuda e se esforça” (Marini, 1970, p.199)

Ao tratarem da questão do civismo, alguns autores se preocuparão em distinguir o que é o homem moralmente formado e o que é o homem civicamente formado. Esta proposta dá-se com mais ênfase no livro de Andrade (S/D), que define o homem moral como sendo aquele que, “na prática dos preceitos morais, se dignifica”, e o homem cívico como sendo aquele que, “no amor à pátria, a dignifica” (P.109).

A definição de civismo, é quase homogênea entre os autores. Michalany e Ramos dirão que civismo é a atuação consciente e esclarecida do cidadão no seio da comunidade. Tal atuação se concretizaria através do cumprimento de seus deveres de cidadania e de seu esforço em contribuir para o progresso e engrandecimento da pátria. Segundo os autores, falar em civismo, é falar em uma atitude ativa de interesse e participação nos problemas da comunidade. Esses autores também preocupam-se em definir quais são os grandes objetivos do comportamento cívico: 1) obediência às leis 2) preservação da ordem 3) defesa da moral e dos bons costumes 4) estímulo aos valores sociais positivos 5) repressão aos elementos ou fatores sociais negativos 6) incentivo aos jovens para que desenvolvam sua personalidade de forma harmoniosa e sadia 7) colaboração nas obras sociais e iniciativas que visem ao bem-estar da comunidade 8) quaisquer outras formas de colocar, a serviço da comunidade, as experiências, habilidades, capacidades e dons de que se é portador.

²¹Apenas um dos livros não dá ênfase tão destacada a essa questão (Lucci, 1982), apesar de ser apresentado no texto do manual alguns elementos que se dedicam à incentivar o amor e a dedicação à Pátria.

Xavier dará parecida definição sobre o que é o civismo, indicando, assim como os outros autores, a importância deste para o progresso da nação:

Temos de meditar em comum sobre o que somos, sobre o que valemos e em que nos tornaremos depois. A comunidade brasileira entra, neste período final do século XX, com muito mais responsabilidade. Temos de dar um salto para o futuro, para o século XXI, queimando algumas etapas para chegarmos mais depressa à meta que figura na nossa bandeira: “ordem e progresso”. Meditar em comum e sentir a vida nacional com otimismo, com vontade de colaborar, é civismo. (Xavier. 1971, p.64)

Garcia (1972), baseada em Olavo Bilac, também afirmará que o indivíduo que se esforça em contribuir para o engrandecimento de sua pátria é um cidadão e pratica o civismo. Praticar o civismo, por sua vez, é apresentado como sendo o cumprimento de todos os direitos e deveres.

Já Marini (1970) dirá que o civismo exemplifica-se no pagamento dos impostos, e o patriotismo, por sua vez, no culto à bandeira e ao hino nacional: “Patriotismo é amor, civismo é respeito. Um prende o homem à pátria, outro pelo dever. O primeiro é a religião do qual o segundo é o rito”. (P.67)

As partes dos livros dedicadas à formação do civismo e do patriotismo se utilizam largamente dos “vultos da pátria”, tal qual colocado pelos parâmetros curriculares oficiais, para dar exemplos de bons cidadãos brasileiros. Os principais nomes citados são Marechal Rondon, Ana Nery, Monteiro Lobato, Duque de Caxias, Tiradentes, José Bonifácio e José de Anchieta. Os exemplos de vida e dedicação às causas brasileiras são citados na apresentação de cada uma dessas personagens, de maneira a focar no quão patriotas foram.

O conhecimento das instituições políticas brasileiras, da constituição e das declarações dos direitos dos homens também são elencados como saberes necessários para a formação cívica e patriótica. Todos os livros falam sobre a constituição de 1967. Alguns falam de todas as constituições brasileiras. Cabe ressaltar que a constituição do Estado Novo é chamada de ditatorial, por impor a censura e impedir a liberdade civil da população. Explicações sobre quais são as funções do executivo, do legislativo e do judiciário também são largamente feitas em todos os livros analisados. Dois livros falam ainda sobre o Ato Institucional de número 5. O manual de Galache informa que o Ato Institucional decretou o recesso do legislativo devido a um momento de “intensa crise política”. Já Xavier, aponta que o AI-5 representa a tentativa de atravessar “de uma situação a outra”, resguardando uma espécie de expectativa revolucionária e

representando uma garantia de solução de problema. Mais à frente, o autor transcreve partes das diretrizes do AI-5 e indica que os alunos estabeleçam um debate sobre pontos positivos e objeções ao documento.

Todos os livros falam ainda da importância do serviço militar e das forças armadas. As “glórias” conquistadas por esta instituição e a sua importância na contenção da “subversão” são largamente citadas em todos os livros analisados.

A organização administrativa brasileira também é tema de todos os livros, os quais tratam das competências da União, da autonomia e competência dos estados-membros e também dos municípios. As espécies de impostos pagos ao município, união e estados-membros também são citadas e explicadas.

Conhecer a formação política, econômica e social do Brasil também aparece como necessário para que se tenha orgulho da pátria, mas, é importante ressaltar, para que se compreenda de maneira mais clara os objetivos da socialização política deste livro, que procura-se fomentar nos alunos um orgulho dialogado com críticas e conhecimento sobre os problemas que o país ainda apresentaria.

No que diz respeito à formação política, os livros se detêm em organizar e analisar o histórico da colonização, do império e da república brasileira. Com relação à formação econômica, os livros tratam das principais fontes históricas de manutenção da economia brasileira desde a colônia (como a exploração do pau-brasil e da cana de açúcar), até os projetos de desenvolvimento industrial.

Já ao falar da formação social brasileiro, os livros conferem centralidade à formação étnica do país. Trata-se do tema como forma de delimitar os principais aspectos da identidade nacional. Vê-se nos livros uma conjunção da interpretação da democracia racial da Sociologia dos anos 1930 com o evolucionismo social professado pelas teses racialistas da geração de 1870. Ao mesmo tempo em que os livros apontam que a mistura racial é central no Brasil e que aqui não temos problemas de “castas, de raças ou de diversidade de língua” (GALACHE, 1971, p. 219) e, ainda, que no Brasil “ninguém tem preocupação com os problemas étnicos” (GARCIA, 1972, p. 21), também há falas que apontam para o branqueamento da população e para a superioridade do homem branco/europeu na colonização brasileira. Neste sentido, Michalany e Ramos afirmam que:

sendo o português o elemento preponderante no Brasil colônia, não só em razão de sua supremacia política, mas também pela superioridade cultural, sua influência na formação étnica do

brasil foi bem maior que a das outras raças. (Michalany et al, 1970, p.98)

O mesmo manual dirá que os índios, por sua vez, são possuidores de uma cultura ainda mais atrasada e que, portanto, foi pequena a influência dos mesmos na cultura brasileira. Sobre o racismo no Brasil, os autores usarão o exemplo de Pelé para mostrar quanto o brasileiro não é racista, afinal, ele seria à época casado com uma mulher branca. Pelé aparece como a prova da possibilidade de mobilidade e da convivência harmônica entre as raças. Este não é um ponto marginal no material analisado, pois a temática da formação racial brasileira perpassa 5 dos 9 livros analisados, e todos possuem um viés de equilíbrio racial e/ou miscigenação como pacificadora nos seus discursos.

Lucci é o autor que mais se detém na explicação sobre a formação étnica do brasileiro. O autor iniciará a exposição explicando três teorias sobre as chegadas dos índios no continente americano (a teoria do estreito de Behring, a teoria de Paul Rivet sobre três correntes migratórias e a teoria do autoctonismo). Também se debruçará sobre a origem dos escravos africanos (sudaneses e bantos). Citando o historiador José Honório Rodrigues, Lucci afirmará que a miscigenação teria representado não apenas um cruzamento “étnico” ou “biológico”, mas também cultural, o que teria possibilitado a formação do brasileiro, no singular, a partir da colaboração das três raças. Cabe destacar que não há citação direta há nenhum autor.

O livro de Lucci cita dados estatísticos para comprovar que os negros estão diminuindo na população brasileira, apontando um processo chamado de “amorenamento” que se desenvolveria pelo aumento do número de pardos. Vale ressaltar que o processo de “amorenamento” e do aumento do número de pardos é citado pelo autor apenas como fator de diminuição do número de negros, e não de diminuição, também, do número de brancos. Ao citar as qualidades básicas do homem brasileiro não trata de quaisquer contribuições dadas por negros e índios.

Marini (1970) afirmará que há uma ordem crescente de contribuição para a formação do país, e que o elemento indígena foi o último nesta hierarquia. A autora apresenta uma interpretação da questão racial brasileira pautada nas amenidades e características integrativas da escravidão ocorrida no país. Entretanto, afirma, que não houve integração do negro na sociedade após a escravidão, denunciando o fato de que os negros receberam o direito de liberdade, mas de “uma liberdade para passar fome”.

Destaca-se, sobretudo, a caracterização do Brasil como um país de unidade cultural: o impacto da mestiçagem teria sido, justamente, a criação do homem brasileiro, pensado no singular. A respeito da valorização da brasilidade, cabe dialogar a análise realizada nos livros com os estudos de Renato Ortiz sobre a cultura no período militar brasileiro. De acordo com este autor, a mestiçagem e a integração nacional aparecem como foco de todos os processos de fomentação cultural por parte do Estado. A ideia da mestiçagem é então manipulada de maneira a consubstanciar o ideário de integração nacional. O movimento de encaixar a “diversidade na unidade”, tal qual proposto por Ortiz, pode ser encontrado nos livros, principalmente quando o tema do “amorenamento” e do não empecilho de conflitos raciais aparece para sustentar as vantagens da cultura harmônica e unitária do povo brasileiro, pensado no singular. De acordo com Ortiz (2013):

Por isso a imagem do Brasil, “continente arquipélago”, “país da pluralidade de cultura e diversidade de regiões”, é fartamente utilizada no discurso governamental dos militares. A mestiçagem das raças, culturas e regiões é concebida como “diversidade na unidade”. O Estado militar tem uma obseção pela integração, ela pertence aos princípios da Ideologia da Segurança Nacional. As partes devem obrigatoriamente ser submetidas ao todo, isto é, à autoridade centralizadora que aproxima e harmoniza as diferenças. O Brasil diverso encontra na mescla, na mistura, o equilíbrio político e social. (ORTIZ, 2013, p. 628)

Este discurso que confere à mescla o sentido de promoção do equilíbrio político e social brasileiro realmente está expresso nos livros, conforme foi sustentado nas páginas anteriores, o que leva a percepção de que, no que diz respeito à política cultural da ditadura brasileira, os manuais são documentos valiosos para que se possa apreender os movimentos ulteriores, realizados no bojo do Estado e das políticas públicas do regime militar.

Ainda sobre o desenvolvimento social brasileiro, os livros traçam o perfil desigual historicamente construído, seja através de críticas a concentração de terra ou através da utilização de dados do censo que levam a medir os números da pobreza. Neste sentido, o livro de Galache (1971) é o que mais incisivamente fala sobre o desenvolvimento social brasileiro, enquanto os outros 8 livros tratam desta temática com tom mais ameno, mas fazendo-a presente. Categorizando o Brasil como um “país de contrastes”,

o livro de Galache fala sobre a ocupação periférica, a população mal distribuída, as disparidades econômicas regionais e a desigualdade na produção das riquezas – com foco na questão da concentração fundiária.

Pode-se ver nesta seção que muitos são os conhecimentos elencados como necessários para o patriotismo e civismo desejado pela ditadura militar. 1) Saber o que é civismo e como praticá-lo, 2) conhecer os “vultos da pátria” e tomá-los como exemplo, 3) conhecer a formação econômica, política e social do Brasil, tanto para orgulhar-se quanto para modificar os problemas existentes, 4) ter noções sobre os aspectos administrativos da política brasileira, como a divisão dos três poderes, as constituições e leis vigentes e ainda 4) ter consciência da identidade nacional brasileira, fundada sobre a mestiçagem e colaboração de três raças. Para além dessas questões, a predisposição para ser atuante no desenvolvimento do país, a posse e utilização de uma moral religiosa e a posição favorável à ideologia anticomunista também são trazidos pelos manuais como fatores necessários para a prática do patriotismo e do civismo.

Com fins de tornar clara a produção social dos pressupostos e objetivos da socialização política da Educação Moral e Cívica, cabe ainda destacar que, conforme apontado por Lerner (2013), a necessidade de uma formação cívica está presente na educação brasileira desde a proclamação da república, não tendo seu nascedouro na ditadura militar brasileira. Ao chamar-se atenção para este dado, busca-se, aqui, aproximar o ensino de EMC e os pressupostos apresentados nos manuais dessa disciplina com aquilo que já estava posto na sociedade brasileira, de maneira a pensar na continuidade apresentada por essa disciplina com o processo histórico de consolidação da educação formal no Brasil ²²:

Em razão da influência positivista, portanto, a educação moral e cívica disseminada na primeira República (1889- 1930) tinha sua moral baseada na ciência e seu componente cívico ancorado na valorização

²² O próprio ensino de Sociologia - excluído da escola no período da ditadura, mas presente de forma intermitente desde a proclamação da república, inclusive com o nome de Sociologia e Moral - baseou-se durante um longo período nas ideias de formação cívica e patriótica para a construção da identidade nacional. A esse respeito, Meucci (2011), que estudou a institucionalização da Sociologia no Brasil através dos primeiros manuais didáticos da disciplina, afirma que a Sociologia era uma disciplina em disputa: ora servia a ideias liberais, com viés científico, ora servia aos ideais conservadores, apontando para uma perspectiva normativa com conteúdo cívico, civilizador e religioso (Meucci, 2011, p. 64). Ao chamar atenção para esse fato, intenciona-se aqui aproximar o ensino de EMC e os pressupostos apresentados nos manuais dessa disciplina com aquilo que já estava posto na sociedade brasileira, de maneira a pensar na continuidade apresentada por essa disciplina com o processo histórico de consolidação da educação formal no Brasil.

ufanista da história nacional. Foi esta preocupação com a formação patriótica do povo, especificamente, que tornou a educação, até então pouco valorizada, um instrumento essencial para a formação do povo, da nação, que se queria construir, e da memória que se pretendia tornar socialmente legítima. É neste momento que o campo militar passa também a se interessar pelo campo educacional e a vê-lo como importante instrumento para disseminação dos valores da caserna: a disciplina, a ordem e a hierarquia; valores estes que seriam fundamentais para alavancar a marcha do Brasil rumo ao progresso (Lerner, 2013, p. 35)

Um ponto a ressaltar no que diz respeito às intenções de formação de cidadãos cívicos e patrióticos, tal qual exposto pelos manuais da disciplina, é que, o conceito de cidadania é utilizado nos manuais com uma conotação próxima àquela utilizada na definição do conceito de civismo. Enquanto o civismo é comumente relacionado à ideia de cumprimento de deveres, uma prática cidadã é definida como permeada pela noção de “consciência do respeito e do dever para com a Pátria” (Garcia,1971). Não à toa, a noção de “educação *cívica*” é intercambiada no livro de Garcia (1971) com a expressão “educação para a *cidadania*”. Ainda neste livro, a “educação para a cidadania” é definida como fomentadora do amor à pátria, do respeito às instituições e às autoridades, da consciência e compreensão do papel que cada um tem a desempenhar na comunidade, do espírito de cooperação e de solidariedade, e, “acima de tudo, o respeito e a preocupação com o Bem Comum” (p.126).

Entretanto, o tratamento conferido pelos livros ao conceito de cidadania alude não apenas ao cumprimento de deveres, mas, também, ao usufruto de direitos, como exposto pelo livro de Marini (1970. p. 202). No livro de Galache, inclusive, a cidadania é definida como o “pleno gozo de todos os direitos civis e políticos do cidadão de um país” (1971. p.217). Neste sentido, a análise dos livros permite afirmar que não apenas o cumprimento de deveres é elencado como definição do que seja exercer a cidadania, já que a posse e garantia de direitos também aparece em todos os livros. Um dado a destacar no que diz respeito à esta temática, é o fato de todos os livros tratarem dos direitos universais do homem e do cidadão, fazendo menção – e em alguns momentos trazendo transcrições literais- tanto à Carta das Nações Unidas, de 1945, quanto à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

Ressalta-se, como último ponto desta seção que as desigualdades brasileiras são reduzidas ao espectro econômico e de renda – má distribuição de terra e concentração de renda, por exemplo, são as temáticas tratadas ao falar-se da formação brasileira. No entanto, há um escamateamento das desigualdades raciais e étnicas. O Brasil aparece

como um país de profundas desigualdades econômicas, mas de equilíbrio cultural, o que leva a perceber o quanto os livros de EMC, ancorados numa obsessão pela unidade nacional, trazem em seu seio o impulso de integração nacional via simbiose das raças, tal qual apontado por Renato Ortiz (2013).

Este capítulo teve como objetivo expor algumas questões centrais sobre a socialização política empreendida no ensino de Educação Moral e Cívica. Ressaltou-se, principalmente, quais comportamentos, atitudes e valores políticos estão maximizados nos livros para formar os “cidadãos”. Cabe aqui, lembrar algo que já foi dito na introdução deste trabalho: o foco nos processos de “educação para a cidadania” é, contemporaneamente, uma das principais vertentes da “nova agenda” dos estudos sobre socialização política, conforme proposto por Ichilov(2013). Neste sentido este capítulo auxilia nos debates sobre esta temática no Brasil, reforçando pontos antes já colocados por outros estudos realizados sobre a disciplinas EMC, mas trazendo, ainda, algumas contribuições inovadoras.

As quatro principais veias de socialização política encontradas foram: 1) a formação de características ligadas ao desenvolvimento nacional, com foco no levantamento dos principais problemas brasileiras e na importância da juventude no processo de desenvolvimento; 2) a reprodução de uma moral cristã, à qual subordina-se todo o processo de desenvolvimento nacional e as características do civismo pretendido; 3) a formação de valores anticomunistas no alunado, que deveria entender esta ideologia enquanto “exótica” e contrária aos valores basilares da nação; e, por último 4) a consolidação de sentimentos cívicos (cumprimento de deveres e valorização de direitos) e patrióticos (amor e dedicação à Pátria) nas estruturas cognitivas do alunado.

Esta dissertação quer ainda fazer notar, conforme fora antecipado na apresentação deste texto, que outros sentidos, para além do caráter “conservador” e “autoritário”, foram aqui apreendidos do processo de socialização política corporificado na disciplina. Cabe destacar o foco colocado nos livros sobre as estruturas liberais e democráticas, como a importância do voto, os sentidos de “inclusão” da cidadania, contrários às injustiças sociais, a liberdade e a igualdade como fatores de cumprimento da democracia, o papel da constituição na formulação da estrutura política brasileira, os perigos da ditadura – que fora citada principalmente em referência ao Estado Novo de Vargas –, a inconstitucionalidade da censura sobre os meios de comunicação, a valorização do impulso transformador da juventude – que não deveria ser reduzido a um

sentido de “subversão”, de acordo com Galache et al (1971), e o papel da política internacional na mediação dos conflitos e na busca pela paz e justiça no mundo.

Todos estes pontos elencados, paradoxais ou não quando comparados com a realidade social brasileira à época do regime militar, demonstram que a disciplina constitui-se como foco de acomodação de plurais pressupostos. Por um lado, busca-se sustentar uma defesa ao AI-5, ao mesmo tempo em que se critica a censura à imprensa e a ditadura de Vargas. Ao mesmo tempo em que a teoria de Montesquieu sobre os três poderes aparece como importante e necessária para o funcionamento da democracia, delinea-se a legitimação do AI-5 e justifica-se o fechamento do congresso. Estes movimentos explicitam, no mínimo, as indefinições e heterogeneidades do regime militar brasileiro, as quais, como busca sustentar este capítulo, estão literalmente impressas nas páginas dos manuais de Educação Moral e Cívica analisados.

Tal qual apresentado na introdução desta dissertação, uma das preocupações que nortearam a pesquisa realizada foi pensar a vinculação da socialização política proposta nas disciplinas com o contexto social na qual elas estão inseridas. Não é proposta desta dissertação realizar análises conjunturais ou balanços histórico-sociais sobre o período do regime militar, no entanto, quer aqui fazer-se notar que há uma característica central do período do regime militar brasileiro que fez-se largamente presente nos manuais analisados: os manuais mostram tensões entre modernização, autoritarismo e conservadorismo, movimento ilustrado por autores que estudaram a ditadura brasileira para além do fenômeno educacional (cf. Motta, 2013).

Enquanto Motta (2013) diagnostica esse fato no âmbito do ensino superior brasileiro, a presente dissertação constata a expressão do discurso da modernização conservadora nos livros de EMC: desenvolver o país é importante. Ser um cidadão que se dedique para esta transformação econômica e social é aquilo que se esperava dos alunos de EMC. Os inúmeros problemas brasileiros apresentados nos livros são seguidos de chamados dos autores aos alunos para ajudar na eliminação dos mesmos. Enquanto o livro de Lucci (1982) cita todos os projetos de desenvolvimento e modernização colocados em prática a partir da “Revolução de 1964”, os demais livros apontam tanto para a necessidade da modernização quanto para o saudosismo quanto a pureza dos sentimentos e da moral nacional, os quais teriam sido colocados em xeque com o governo de Juscelino Kubitschek e de João Goulart e com as ideologias “exóticas” internacionais que teimam em “destruir o patrimônio moral brasileiro”. Se os

livros pudessem ser resumidos em uma frase, esta talvez pudesse ser: temos que modernizar, mas sem jamais perder as consolidadas estruturas de dominação, a ética e a moral religiosa brasileira.

Cabe ainda destacar que Motta apresenta a existência de três fontes ideológicas na formulação do regime militar brasileiro: o liberalismo, o nacionalismo autoritário e o conservadorismo:

Tratava-se de regime política em cujos discursos se afirmavam, ao mesmo tempo, os valores democráticos e liberais, a defesa da autoridade e da pátria “una e indivisa” e a exaltação da família e da ordem social tradicional. Para explicar a indecisão do regime militar entre ditadura e respeito a certas instituições liberais há que se levar em conta, também, o fato do seu evento originário (o “31 de março”) ser considerado um movimento em defesa das instituições democráticas, supostamente ameaçadas pela esquerda e por Goulart (Motta, 2014. P. 53)

Mais uma vez, enquanto o autor apreende a reprodução no bojo universitário desse híbrido trazido pelo golpe de 1964, a presente dissertação reconhece a acomodação das três ideologias na escrita e discurso dos autores dos livros didáticos. Todos os nove livros analisados propõe-se a ensinar aos alunos o que é um regime democrático: executivo, legislativo, judiciário, a constituição brasileira, a importação da vigilância entre os três poderes, a autonomia dos estados-membros, os perigos da ditadura (representada em três livros pelo Estado Novo de Vargas e pelo socialismo de Stalin na URSS) e até mesmo o problema de censura aos meios de comunicação são colocados pelos autores. Todo este movimento de defesa e posituação das instituições e processos democráticos e liberais convive harmoniosamente – e por muitas vezes na mesma página – com a defesa da autoridade da Pátria e o necessário esforço coletivo pela Segurança Nacional. Tudo isso, amalgamado com os preceitos cristãos, com a subordinação do civismo (entendido enquanto cumprimento de deveres e direitos) e do patriotismo (amor à Pátria) às vontades de Deus – como pôde ser visto no círculo concêntrico do General Benedicto de Andrade, sugerido pelos “Subsídios” do CNMC.

Capítulo II - A socialização política no manuais de Sociologia

Este capítulo apresentará os sentidos da socialização política colocados sobre o ensino de Sociologia. O texto deste capítulo está dividido em 5 (cinco) seções: primeiramente, será apresentado um breve balanço do histórico de institucionalização da Sociologia na escola básica. Em seguida, será apresentado o corpo do material que fora aqui analisado. Na terceira parte, será exposta a análise sobre as propostas curriculares oficiais existentes. Na quarta parte, será apresentada a análise dos manuais didáticos de Sociologia. A presente dissertação sustentará que o ensino de Sociologia possui forte vinculação com os pressupostos da Sociologia Crítica francesa e da Sociologia Pública, por isso, na última parte deste capítulo, será realizado um diálogo entre os padrões da socialização política empreendidos no ensino de Sociologia e os pressupostos dessas correntes teóricas. Visa-se, com isto, indicar que o molde da socialização política proposto por essa disciplina é interpelado pelos pressupostos destas duas últimas escolas sociológicas.

No que diz respeito aos principais dados apresentados por este capítulo, destaca-se que a conclusão de que o ensino de Sociologia volta-se para o impulsionar do aluno enquanto agente de mudança social que sustenta uma linha de pensamento divergente do “senso comum”, que possui um olhar “crítico”, no sentido de desvendar o que está oculto, e que preocupa-se com a transformação social. Neste sentido, afirmar-se-á que são três as principais vertentes de socialização política apresentadas na análise do material: 1) a formação de um cidadão que sabe pensar cientificamente, 2) a construção de um cidadão “Crítico” e “Consciente” e 3) a consolidação de um cidadão transformador. Estas três qualidades, em conjunto, formam o molde da socialização empreendida pelo ensino de Sociologia.

Institucionalização da Sociologia: do Império à democratização brasileira

Correntemente, o ensino de Sociologia na escola brasileira é categorizado enquanto “intermitente”. O uso desse adjetivo refere-se as idas e vindas deste componente curricular, que ora versa na legislação educacional enquanto obrigatório, ora como optativo e ora como saber transdisciplinar que não deve estar corporificado em uma disciplina específica. Na presente seção deste segundo capítulo da dissertação,

será apresentada, brevemente, a chamada periodização intermitente da disciplina, tal qual proposta por Machado (1987), autor que relacionou a ausência ou a presença da Sociologia no ensino de nível médio com as reformas educacionais brasileiras.

A primeira vez em que se propõe a inserção da disciplina no currículo escolar brasileiro data ainda do Império, quando, em 1882 os “pareceres” de Rui Barbosa a respeito da importância do ensino de Sociologia (com ênfase nos cursos preparatórios e superiores) são escritos, porém não entram em vigor, tendo sido considerados de “elevado nível” (MORAES, 2003). Entre 1890 e 1897, com a Reforma Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública, a Sociologia deveria ser lecionada nos cursos secundários e nas escolas normais, sob a rubrica de “Sociologia Moral”, alinhando-se ao pensamento positivista em voga na época. Na prática, a Reforma não foi concretizada. Em 1925, através da Reforma Rocha Vaz, a Sociologia, pela primeira vez, torna-se obrigatória e seus conteúdos estão presentes nas provas de vestibulares de acesso ao ensino superior. A Reforma Francisco Campos, datada de 1931, reforça o caráter de obrigatoriedade da disciplina.

Entre a Reforma Rocha Vaz de 1925 e a Reforma Francisco Campos, de 1931, a educação era vista como necessária para o desenvolvimento nacional, e o fracasso da república era explicado pela “ignorância das massas” e pelo despreparo das elites nacionais. Nasce, então a necessidade de um ensino “conectado à realidade brasileira” (Handfas, 2012, p. 113) que pudesse ser transformador dos caminhos da nação. Neste mesmo período, o ideário de desenvolvimento da nação teve no movimento da Escola Nova uma forte expressão, e o ensino de Sociologia ganha destaque no cumprimento dos objetivos educacionais da época:

Entre seus principais signatários, constavam intelectuais como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, que apregoavam a educação como um problema social. **A presença da Sociologia no currículo exerceria, aí, a função de despertar nos jovens o espírito investigativo e o interesse pelos problemas sociais que afetavam o país naquele momento** (op. Cit. p. 113. Grifo nosso)

Neste período, os sentidos atribuídos ao ensino de Sociologia basearam-se nas ideias de formação cívica e patriótica para a construção da identidade nacional, bem como esteve profundamente vinculado com a necessária formação científica dos brasileiros. A esse respeito, Meucci (2011), que estudou a institucionalização da Sociologia no Brasil através dos primeiros manuais didáticos da disciplina (1920-1940),

afirma que a Sociologia era uma disciplina em disputa: ora servia a ideias liberais, com viés científico, ora servia aos ideais conservadores, apontando para uma perspectiva normativa com conteúdo cívico, civilizador e religioso (cf. Meucci, 2011)²³, num movimento parecido com aquele apresentado pelos livros de EMC analisados nesta dissertação.

Entre 1942 e 1961, anos de vigência da Reforma Capanema, a Sociologia encontra-se na prática excluída da escola, posto seu caráter de não obrigatoriedade. Neste mesmo período, a disciplina continua sendo lecionada no curso normal, onde sustentava o nome de “Sociologia Educacional”. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 categoriza como optativa uma série de disciplinas escolares, dentre elas a Sociologia. No período do regime militar, e a partir da LDB de 1971, a disciplina não é incluída nos currículos.

Com o fim do regime militar, inicia-se uma série de movimentações em torno da inserção da disciplina na escola básica brasileira. Ainda na virada dos anos 1980 para os anos 1990, a Sociologia começa a ser reintroduzida nos currículos escolares de vários estados. No ano de 1989, por exemplo, uma emenda aditiva popular à constituição estadual do Rio de Janeiro implementa a obrigatoriedade da disciplina neste estado.

A LDB de 1996, já no período democrático, afirma que os conhecimentos sociológicos são importantes para a formação do cidadão, porém, não estabelece a inclusão da Sociologia enquanto disciplina obrigatório:

Parágrafo 1º: Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (LDB, 1996)

²³ O processo de institucionalização do ensino de Sociologia na escola média brasileira, iniciado antes mesmo da proclamação da república, consolidando-se em 1925 com a Reforma Rocha Vaz, antecede a institucionalização da Sociologia nas universidades, a qual inicia-se na década de 1930, com a criação das cadeiras de Sociologia na Escola Livre de Sociologia e Política (São Paulo, 1933), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (São Paulo, 1934), na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro, 1935) e na Universidade Federal do Paraná (Curitiba, 1938). A respeito dessa temática, Meucci (2011) faz notar a importância de apreender os processos de constituição da Sociologia brasileira a partir dos anos 1920, quando esta já se fazia presente nas escolas. Para a autora, este momento, pesquisado por ela através dos manuais didáticos existentes na época, representaria o primeiro passo do processo de *rotinização*²³ da disciplina, perspectiva que se diferencia do movimento hegemônico que estuda a institucionalização das ciências sociais no Brasil a partir da fundação das cadeiras de Sociologia nas universidades.

A ambiguidade da redação desta legislação, fez com o que o deputado federal do PT do paraná, Padre Roque, elaborasse um projeto de lei que garantia feio mais objetiva  implementao da disciplina no corpo da LDB. Nesta ocasião, o projeto de lei  aprovado na câmara e no senado, mas  vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no ano de 2000, sob a justificativa de que o nus ao Estado seria enorme, devido a não existência de número suficiente de professores formados no Brasil:

(...) o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará a constituio de nus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criao de cargos para a contratao de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informao da Secretaria de Educao Mdia e Tecnológica, não há no país formao suficiente de tais profissionais para atender  demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situao que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. (Presidência da República, 2001 apud. Moraes, 2011, p. 370)

O parecer 38 de 2006, do Conselho Nacional de Educao, reestrutura as diretrizes sobre o ensino de Sociologia, indicando que o mesmo deveria ser lecionado na forma de disciplina naquelas escolas onde a organizao curricular dava-se, justamente, por divisão em disciplinas, e não via interdisciplinaridade:

No caso de escolas que adotarem organizao curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia. (Parecer 38/2006, CNE)

A obrigatoriedade federal do ensino de Sociologia d-se, apenas, no ano de 2008, quando a lei 11.684, de 2 de junho, altera a LDB de 1996 e legitima o ensino da disciplina nas três séries do ensino médio. De acordo com essa lei, as escolas públicas e privadas teriam três anos para se adaptar, devendo a disciplina estar inclusa de maneira correta até o ano de 2011.

Cabe ainda ressaltar que desde o ano de 1942, após a retirada da Sociologia como disciplina obrigatória, iniciou-se movimento nacional pela implementao da disciplina, o qual  chamado de “luta pela inclusão da Sociologia” em diversos artigos e dissertaoes sobre a temática. De acordo com Moraes (2011), a década de 1940 representa o marco da iniciada campanha pelo retorno do ensino de Sociologia, tendo Luiz Aguiar Costa Pinto como primeiro proponente da mesma. A Costa Pinto, posteriormente, soma-se Florestan Fernandes e Antônio Candido. Neste período, os sentidos conferidos ao ensino de Sociologia diziam respeito  formao de um “indivíduo cidadão”, pronto a participar na nova sociedade urbano-industrial brasileira, compreendendo-a e criticando-a cientificamente. De acordo com Costa, era

eminentemente política a justificativa da defesa do ensino de Sociologia nesta primeira onda de “luta” pela inclusão da disciplina, tendo em vista as proposições de transformação social levantadas, principalmente, por Florestan Fernandes (Cf. COSTA, 2011).

Amortecida no período do regime militar, as movimentações sociais e acadêmicas pela implementação do ensino de Sociologia, segundo Moraes (2011), é retomada com folego recobrado apenas a partir dos anos 1980, tendo os anos de 1997 a 2008 como ponto nevrálgico das movimentações. Ainda de acordo com o autor, o tom “pessoal, político e persuasivo” constitui a face da literatura acadêmica sobre o então criado campo de estudo intitulado Ensino de Sociologia, o qual, engajada na *luta* propositiva da valorização do ensino de Sociologia na escola básica, tomou para si os objetivos da campanha.

Em outra oportunidade, analisei documentos históricos que se referiam a esta luta pela implementação da disciplina no Rio de Janeiro. Como demonstrado nesta ocasião, a Sociologia aparecia como redentora da democracia na escola brasileira, tendo a proposição da educação para a cidadania como slogan das movimentações pela sua entrada. No discurso daqueles que lutavam pela inclusão da disciplina, a Sociologia propiciaria ao alunado um olhar mais acurado sobre a sociedade, e a isto somava-se sua potência de habilitar os alunos para a ação direta na transformação social, tendo em vista a consolidação da democracia (MONTEZ et al, 2012). Destaca-se, então, que nos anos da democratização brasileira o caráter eminentemente político da defesa da disciplina, apresentado por Costa no que se refere às movimentações de Florestan Fernandes pela inserção da disciplina nos anos 1940, permanece intocado:

A Sociologia era advogada enquanto disciplina necessária para instrumentalizar o aluno, de maneira que este pudesse, baseado nas ferramentas metodológicas da crítica sociológica, construir sua própria cidadania, a partir do reconhecimento do contexto social concreto em que viveria e da sua atuação sobre este meio. A proposição é de uma Sociologia construtora da cidadania. O que podemos observar a partir da análise conjuntural das lutas aqui apresentadas e do momento histórico no qual ocorreram essas lutas, é que a Sociologia incluída na escola carregaria os ideais propostos em todos esses movimentos (de luta pela democracia). A reabertura política conquistada, a democracia e a crítica à sociedade não deixariam de estar presentes, é claro, na disciplina escolar. O que faz com que um fio condutor esteja presente em todos esses movimentos, permitindo -nos perceber que o sentido atribuído à Sociologia era, na verdade, o sentido atribuído à construção de uma nova sociedade, uma sociedade pós- regime ditatorial. (MONTEZ *et al.*, 2012, pág. 12)

Entretanto, não foi sem disputa que institucionalizou-se a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ano de 2008. Se por um lado houve - dos anos 1990 a 2008 - uma intensa movimentação em defesa da disciplina, por outro lado, grupos de sociólogos e jornalistas estiveram – e ainda estão – a frente de uma recusa – ou crítica – a inserção da disciplina. Cabe destacar alguns debates em torno desta problemática, os quais, apesar de não estarem sendo feitos através de teses, dissertações e artigos acadêmicos, fazem-se presentes via blogs, entrevistas e revistas nacionais. O lado da disputa que negativiza a inserção da disciplina, percebe o ensino de Sociologia como “proselitista”, “ideológico”, “de esquerda” e “militante”. A esse respeito, cabe citar o blog de Simon Schwartzman, sociólogo que, no ano de 2007, discutiu a proposta curricular do estado do RJ em um breve artigo publicado em seu site, admitindo que sempre temera a inclusão obrigatória da Sociologia no currículo escolar. Partindo de um currículo proposto pela Secretaria Estadual de Educação deste estado, o qual o autor adjetiva como “lamentável”, propõe-se que a disciplina apresentada neste documento era claramente “militante”, na medida em que esta deixava transparecer entre seus objetivos a intenção de “conscientizar” o aluno mais do que apresentar a Sociologia enquanto uma ciência. Para Schwartzman, “A Sociologia, quando bem dada, mostra para as pessoas que existem muitas maneiras diferentes de entender o mundo. Este programa visa o contrário, ou seja, inculcar nos jovens uma visão de mundo particular e empobrecida.”²⁴

Ainda nessa ocasião, a cientista política Mônica Grim, que teve seu nome citado na formulação do supracitado currículo, retratou-se e disse não compactuar com o discurso apresentado nesta proposta curricular. A socióloga havia participado da elaboração do currículo, mas declarou que o mesmo foi deturpado em prol de um caráter “ideologizador” e “militante”²⁵.

O sociólogo Marcio da Costa concedeu entrevista à Revista *Habitus* no ano de 2009, e, nesta ocasião, posicionou-se de maneira contrária ao ensino da disciplina, adjetivando-o como “doutrinário” e “normativo”. Para Marcio da Costa, a Sociologia no ensino médio representaria uma disciplina com viés de “moralização compulsória”, o que faz, inclusive, com que o sociólogo compare o ensino de Sociologia com o ensino

²⁴<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1587&lang=pt-br>

²⁵ <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1593&lang=pt-br>

de Educação Moral e Cívica. O sociólogo propõe que a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio é resultante de três vetores²⁶:

1) a ignorância sobre o que é a Sociologia e conseqüente esperança de que ela cumpra papel “civilizatório”, uma espécie de manual de boas maneiras cívicas; 2) a aparentemente libertária vertente gramsciana, que pretende fazer da Sociologia mais um espaço institucional de propaganda e proselitismo político e; 3) a busca de criação de uma reserva de mercado para licenciados em ciências sociais, um curso superior relativamente fácil de entrar, igualmente fácil de sair, mas com forte imprecisão quanto aos destinos profissionais de seus egressos²⁷

A Revista Veja, ao longo dos anos, vem posicionando-se de maneira contrária ao ensino de Sociologia. A ideia de formação de “cidadãos conscientes” e formação “crítica”, sustentada pelo documentos que versam sobre a importância da disciplina, bem como pelo ministro da educação em vigência no ano de 2008, Fernando Haddad, fora criticada e adjetivada enquanto “molestação ideológica” por esta revista²⁸. O Colunista Reinaldo Azevedo, em artigo escrito no ano de 2011, julga o material didático da disciplina, dizendo que “É o tal material didático que evidencia que o Brasil talvez tenha a escola mais ideologizada do mundo. Parece que o professor se dará por satisfeito se o aluno terminar o curso querendo ser um “agente da transformação social””²⁹. Em outra oportunidade, o colunista, em tom de denúncia, afirma que algumas pessoas dizem que ele possui “medo” do ensino dessa disciplina, ao que ele responde, afirmando que: “Esses caras se traem: ao afirmar que temo “a consciência” dos alunos, revelam, então, que eles se vêem diante da oportunidade de fazer proselitismo ideológico em sala de aula”³⁰.

Apesar dos embates em torno da disciplina, esta foi inserida no ano de 2008, tendo como principais sentidos para seu ensino o seu papel de “desnaturalização”, “contraposição ao senso comum” e incorporação de “imaginação sociológica” pelos alunos (cf. BAUMAN, 2010; MORAES, 2006; OLIVEIRA, 2012)³¹. Como já demonstrado pela literatura do campo temático do ensino de Sociologia, a

²⁶ A esta dissertação, particularmente, não interessa participar deste debate, na medida em que não quer-se aqui atribuir valores ao ensino de EMC ou de Sociologia. Antes, espera-se que a apresentação dos sentidos de socialização política aqui explicitados auxiliem a compreender as mudanças e continuidades no fenômenos educacional brasileiro, contribuindo para os estudos sobre socialização política e citizenship education no Brasil.

²⁷ <http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/7entrevistas.htm>

²⁸ <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/cuidem-suas-criancas-os-molestadores-ideologicos-vem-ai/>

²⁹ <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/tag/Sociologia/>

³⁰ <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/as-tolices-dos-reacionarios-da-filosofia-e-da-Sociologia/>

³¹ Mais adiante, serão apresentadas análises sobre os significados dessas atribuições

implementação dessa disciplina está, também, correntemente vinculada a um discurso que a legitima a partir de uma suposta função de formação de cidadãos³² (MONTEZ, et al 2011). Esta justificativa aparece, inclusive, nos livros didáticos da disciplina:

Objetivamos a formulação de uma proposta de conteúdo programático que cumpra ao mesmo tempo os objetivos previstos nos Parâmetros curriculares nacionais –PCNs – e formem cidadãos críticos, participativos e conscientes (...) (OLIVEIRA et al, Sociologia para Jovens do Século XXI, 2010).

Além de fundar um aprendizado crítico e participativo em Ciências Sociais, esperamos que este livro possa ajudá-lo a fazer parte da construção de um mundo mais justo e feliz para todos, vivendo plenamente sua cidadania (AMORIM et al, Sociologia Hoje, 2014).

Assim como no caso da EMC, os atuais documentos legislativos sobre o ensino de Sociologia também tangenciam a função da disciplina em educar para a formação da cidadania dos jovens. O parecer de 2001 da Comissão de Educação da câmara dos deputados federais, que versa sobre um projeto de lei para a inserção da filosofia e da Sociologia, de autoria de Padre Roque (PR), por exemplo, segue afirmando a potencialidade da disciplina em formar cidadãos, a partir da construção de uma relação “responsável” do aluno com a coletividade na qual está inserido.

Os conhecimentos de Sociologia são fundamentais para a construção da cidadania e da democracia, na medida em que constituem chaves para a compreensão do desenvolvimento das sociedades e para o estabelecimento de relações responsáveis do indivíduo com a coletividade a que pertence. (Parecer Comissão de Educação da Câmara dos deputados/2001)

No que diz respeito aos períodos de obrigatoriedade da Sociologia, cabe destacar que apenas durante um período ela esteve presente na escola concomitantemente ao ensino de EMC, em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, que implementa tanto o ensino de EMC, quanto de Sociologia:

- Reforma Rocha Vaz (1925): EMC e ES paralelos
- Reforma Francisco Campos (1931): ES presente e EMC ausente
- Reforma Gustavo Capanema (1942): EMC presente e ES ausente
- Período Militar (1969-1993): EMC presente e ES ausente

³² Cabe ressaltar que o papel do ensino de Sociologia na formação para a cidadania não se dá apenas no Brasil. Estudos sobre o ensino dessa disciplina nos EUA e na França também atentam para essa vinculação, a qual, bem como no caso brasileiro, não é apenas contemporânea, remontando aos primeiros anos de introdução da disciplina (Cf. FILHO, 2012 e DECESARE, 2014).

- Período da reabertura política (1980-1993): ES entra em alguns estados, paralelo a EMC, ainda obrigatória.
- Período democrático (1993-2014): ES presente e EMC ausente desde 1993.

Apresentou-se nesta seção o caráter intermitente da institucionalização do ensino de Sociologia, a qual se inicia ainda no império, percorre o período da república com entradas e saídas, chega ao regime militar já excluído da escola desde 1942 e retorna com as chamadas “lutas” pela inclusão da disciplina a partir dos anos 1980. Pontuou-se, ainda, a vinculação dos estudos sobre esta disciplina com as movimentações pela obrigatoriedade e legitimidade da Sociologia na escola básica.

Corpo do Material

Como já apontado nas páginas anteriores, a presente dissertação considerou como material de pesquisa os manuais didáticos aprovados pelo Estado brasileiro e as propostas curriculares oficiais para a disciplina. As propostas aqui analisadas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais + (2002) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Os 6 livros de Sociologia aqui analisados foram aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 e 2015. No PNLD 2012 foram submetidos 14 livros à seleção, e apenas 2 livros de Sociologia foram aprovados. Já no PNLD 2015, foram submetidos 13 livros, e 6 foram aprovados. Destes, dois já haviam sido aprovados no ano de 2012.

O PNLD é fruto do decreto 7.084, de 27 de janeiro de 2010, e visa a distribuição gratuita de manuais didáticos relativos aos componentes curriculares do ensino médio. A avaliação dos livros é feita sob responsabilidade de universidades públicas federais, as quais compõem equipes de avaliadores com professores do ensino superior e da educação básica de diversas regiões do Brasil. No PNLD 2012, a Universidade Federal do Rio de Janeiro foi a instituição responsável pela coordenação da avaliação dos livros, já no PNLD 2015, a Universidade Federal do Paraná ocupou esta função. Para o primeiro PNLD foram utilizados 15 avaliadores, para o segundo, 26. Ao final do processo de seleção, é tornado público um documento intitulado “Guia do Livro

Didático”, no qual encontram-se os nomes do corpo de avaliadores e coordenadores, resenhas sobre cada um dos livros aprovados e informações sobre o processo de seleção.

Cabe registrar o quanto são díspares os processos de seleção das escolhas dos manuais didáticos implementados pela CNMC durante o regime militar e pelo Ministério da Educação a partir do surgimento do PNLD. A publicização dos métodos e resultados do processo de avaliação dos livros, no caso do PNLD, representa a democratização do aparato burocrático educacional do Estado brasileiro, que realiza um accountability do processo de seleção dos manuais. No que tange a esta dissertação, contar com um material que narre o passo a passo do processo seletivo, permitiu uma análise mais rica, já que as pistas para decifração dos sentidos de socialização política expressos no ensino de Sociologia foram mais numerosas e qualificadas do que as disponíveis para compreender o ensino de EMC.

Importa destacar que mesmo os livros submetidos ao PNLD precisam estar adequados ao edital elaborado pelo Ministério da Educação, dessa maneira não há uma liberdade total dos autores e editoras. O Edital do PNLD 2015, por exemplo, enuncia uma série de critérios eliminatórios para os manuais. Neste sentido, cabe destacar algumas das obrigatoriedades colocadas pelo Ministério da Educação via edital no que se refere ao ensino de Sociologia.

- Permitir acesso às três áreas das ciências sociais: Antropologia, Ciência política e Sociologia.
- Trabalhar categorias “cultura”, “Estado”, “Sociedade”, “etnocentrismo”, “poder”, “dominação”, “ideologia”, “instituições sociais”, “socialização”, “identidade social” e “classes sociais”.
- Permitir a crítica de valores, instituições e práticas.
- Possibilitar o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento das desigualdades sociais.
- Não apresentar leitura dogmática, abordando diferentes teorias.

Ainda o mesmo edital, definirá a que devem servir as disciplinas escolares e, dentre elas, a Sociologia. A “emancipação” e o desenvolvimento do “pensamento crítico” e da “autonomia” aparecem constantemente como pontos centrais do processo educativo do ensino médio.

Trata-se, portanto, de superar duas tendências tradicionais do ensino médio: de um lado, a preocupação praticamente exclusiva com o prosseguimento nos estudos e, por consequência, com o sucesso no vestibular; de outro, o distanciamento crescente das culturas juvenis e da realidade mais imediata e concreta do aluno, principalmente o de camadas populares. A atenção ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania — sem prejuízo da perspectiva do prosseguimento nos estudos — assim como o empenho em considerar o contexto cultural do aluno como parte indissociável do trabalho pedagógico, pretendem, portanto, abrir para professores e alunos do ensino médio horizontes e caminhos para um ensino-aprendizagem mais significativo e **emancipador, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia**. (Edital PNL D 2015. p. 38. Grifo nosso)

Entretanto, em nenhum momento o documento define o que deve ser a “emancipação”, o “pensamento crítico” e a “autonomia”. O uso de categorias como estas, sem posterior atribuição de significado, dificulta a análise do documento. Pode-se, porém, relacionando as partes do texto, perceber que estas ideias direcionam-se para a possibilidade do aluno, “desnaturalizando” e “criticando” sua realidade social, ser capaz de “elaboração de propostas de intervenção na realidade” (p. 39). A escola deve ser então produtora de um *aluno-ator* de intervenção no mundo. Neste sentido, delinea-se uma crítica à “escolarização estéril do conhecimento” que não propiciaria a ligação do mesmo com os âmbitos sociais, culturais e políticos³³:

Dessa forma, são muitas as oportunidades e recursos de que a escola de ensino médio pode dispor para dar à aprendizagem significados sociais, culturais e políticos imediatos no combate à escolarização estéril dos conhecimentos. (Edital PNL D 2015, p. 38)

Ainda no que diz respeito à Sociologia, o edital afirmará que esta configurar-se-á numa espécie de “alfabetização científica do aluno”, e que através dessa “alfabetização” deve-se ensinar o aluno a inquirir, investigar e pensar de modo “mais sofisticado”:

A disciplina Sociologia representa um conjunto de conhecimentos que se convencionou denominar Ciências Sociais. Por isso, contempla conteúdos da Antropologia Cultural, da Ciência Política e da Sociologia. Parte-se, com efeito, do pressuposto de que fenômenos relativos à representação simbólica do mundo, à dominação política e às formas de sociabilidade são indissociáveis e, enquanto tal, devem ser abordados em sala de aula. Importante lembrar que os conteúdos da disciplina Sociologia farão parte do processo de alfabetização científica do aluno. Para a consecução dessa tarefa, é fundamental oferecer uma perspectiva ‘desnaturalizada’ e ‘crítica’ da vida social. Os fenômenos sociais serão, pois, alvo de **inquirição** e **investigação** permanente para que o aluno possa **pensar de modo mais sofisticado**

³³ Este movimento permite a conclusão que será posteriormente feita de que existe uma clara vinculação entre o ES e a Sociologia Pública.

acerca do mundo social e de sua condição neste mundo. (Edital PNLD, 2015, p. 51. Grifo nosso).

O Edital do PNLD, que tanto interessa a essa dissertação por normatizar os manuais didáticos, afirma, ainda, que serão excluídos “os livros que fizerem doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público” (op. Cit. p. 40).

Os aspectos supracitados permitem concluir que há em alguma medida o gerenciamento por parte do Ministério da Educação dos conteúdos que obrigatoriamente devem constar nos livros. Logo, permite-se, por essa conclusão, afirmar que a democratização do aparato burocrático do ministério não é contrária ao gerenciamento do conteúdo didático e, neste sentido, os livros de Sociologia servem para perceber como se configura a socialização política esperada pelo Estado brasileiro via ensino de Sociologia.

A tabela a seguir, traz o título dos livros que serão aqui analisados, bem como as editoras, nome dos autores e ano de publicação.

Tabela 2- Livros de Sociologia Analisados na Dissertação

TÍTULO	DATA	EDITORA	AUTORES
Sociologia para o Ensino Médio	2013	Saraiva	Nelson Dácio Tomazi
Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	2013	Editora do Brasil	Helena Bomeny, Bianca Freyre-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnel
Sociologia para Jovens do Século XXI	2013	Imperial Novo Milênio	Luiz Fernandes de Oliveira e Raquel Cesar Rocha da Costa
Sociologia Hoje	2013	Editora Ática	Igor Machado, Henrique Amorim e Celso Barros
Sociologia	2013	Editora Scipione	Silvia de Araújo, Maria de Bridi e Benilde Motim
Sociologia em Movimento	2013	Editora Moderna	Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia

			Miranda, Fátima Ferreira, João Catraio Aguiar, Lier Ferreira, Marcelo Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair de Oliveira, Paula Menezes, Raphael Corrêa, Ricardo de Ruiz, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bokowitz, Thiago Esteves e Vinicius Pires
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No que diz respeito aos manuais didáticos, algumas temáticas e debates das ciências sociais aparecem em todos os livros, mesmo que tratados de maneiras diferentes: Sociologia como ciência vs senso comum, socialização, indivíduo e sociedade, cultura, trabalho, desigualdades sociais, capitalismo, cidadania, Estado e poder, movimentos sociais, racismo, questões de gênero e estratificação social estão presentes em todos os livros. Outras temáticas estão presentes em cinco dos seis livros analisados, são elas: indústria cultural, identidade, multiculturalismo/interculturalidade, neoliberalismo e meio ambiente. Não é foco desta dissertação apresentar um balanço sobre como são tratadas as principais temáticas das ciências sociais no bojo dos livros. Dessa forma, o tratamento dispensado a determinadas discussões sociais, antropológicas e políticas, será pinçado no decorrer deste texto apenas quando puder colaborar para o entendimento do tipo de socialização política empreendida pela disciplina. Destaco ainda que ao final desta dissertação, segue anexo com a relação das temáticas trabalhadas nos livros.

Os Currículos Oficiais

Nesta parte do texto, serão apresentadas as conclusões da análise de três documentos de cunho curricular produzidos no âmbito do Ministério da Educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais + (2002) e as

Orientações Curriculares Nacionais (2006). Estes três materiais foram importantes no sentido de apresentar as primeiras pistas sobre qual estrutura de pensamento orchestra o ensino de Sociologia em âmbito federal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, daqui em diante PCN (2000), têm como objetivo servir de base para a reformulação do currículo escolar brasileiro. A justificativa apresentada para dar base à esta reformulação é a existência de um intenso fluxo de mudança na sociedade contemporânea. Tendo em vista tais mudanças, o documento afirma a necessidade de construção de um “novo ensino médio”, atuante na formação dos educandos enquanto cidadãos e trabalhadores deste novo mundo.

Na parte do documento direcionada ao ensino de Sociologia, a qual encontra-se em seu volume IV, intitulado “Ciências Humanas e Suas Tecnologias”, é afirmado que a Sociologia na sala de aula deve, primeiramente, “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas Sociologia, Antropologia e Política (sic)”. (BRASIL, 2000, p. 36). O documento atribui importância à promoção de uma reflexão, a ser desenvolvida com os alunos, sobre a permanência dos problemas apresentados na origem da Sociologia até os dias atuais. “Indivíduo e sociedade” e questões sobre “manutenção da ordem”/ “mudança social”, aparecem ainda como dois fios condutores das Ciências Sociais que devem ser tratados no ensino dessa disciplina. Em seguida, o documento preocupa-se em afirmar que a base de qualquer conhecimento sociológico é investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar, o documento afirma, também, que através desses movimentos constrói-se uma postura mais crítica e reflexiva. O ensino de Sociologia incorpora ainda mais um sentido: a potencialidade do saber sociológico para a transformação da realidade social:

(...) pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e **capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário**(BRASIL, 2000. p. 37. Grifo nosso)

No documento apresenta-se um tópico intitulado “o que e como ensinar em Ciências Sociais”. Neste, define-se que a “sociedade”, conceito central mas polifônico, deve ser vista em termos das condições do capitalismo contemporâneo, tendo em vista o processo de “socialização total” emergente nesta conjuntura. “Socialização Total” é

então apresentado, com citação de Horkheimer e Adorno, como “rede de relações sociais cada vez mais complexa e densa, que reduz a possibilidade de autonomia do indivíduo” (op cit. P. 38).

Os conteúdos elencados como necessários ao ES são: “relação social”, “estratificação social”, “desigualdade social”, “estrutura”, “socialização”, “cultura”, “trabalho”, “etnocentrismo e relativização”, “conceito de ideologia”, “indústria cultural e ideologia” e “instituições sociais”.

Dois coisas chamam atenção neste documento: a escrita afirmativa e o sentido do ensino de Sociologia enquanto instrumento normativo, ou seja, do qual podem-se tirar regras e preceitos para a vida do aluno. Estas duas questões dão pistas para compreender os sentidos de socialização política do alunado que se expressa na disciplina.

Quando fala-se aqui em “escrita afirmativa”, procura-se informar que aquilo que se apresenta nos documentos soa como algo resolvido, sem contestação, ou seja, uma verdade cientificamente já provada. Quando os autores dos documentos se utilizam dessa “escrita afirmativa”, não empregam, por exemplo, a referência ao debate teórico sempre em processo no campo das Ciências Sociais, como pode-se ver, por exemplo, no trecho abaixo:

No contexto da reflexão sobre ideologia, caberia ressaltar o papel da **indústria cultural** e dos **meios de comunicação de massa**, que induzem os indivíduos ao consumo exacerbado e, ao mesmo tempo, promovem a **alienação** em detrimento da **consscientização** (BRASIL, 1999, p. 40. Grifo original)

Esta opção de discurso permite a criação de um paralelo com o ensino de Educação Moral e Cívica, o qual também se utiliza de uma escrita afirmativa, eclipsando debates teóricos, principalmente ao falar sobre a teoria marxista, sobre os sentidos da chamada “Revolução de 1964” e sobre o papel da religião na formação do cidadão. Ao dizer isto, quero fazer notar que as duas disciplinas baseiam-se na apresentação de recortes de discussões teóricas e sociais, as quais não são contempladas no seu todo no bojo de cada uma das duas disciplinas. A apreensão deste movimento presente tanto no ensino de Sociologia quanto no ensino de Educação Moral e Cívica é um dado relevante para os objetivos desta dissertação, pois demonstra o quanto ambas as disciplinas vinculam-se à intenções de socializar os alunos dentro de um determinado padrão de valores e, a *grosso modo*, a partir de um determinado ponto de vista.

No que diz respeito ao “tom normativo”, tal qual citado anteriormente, vale destacar um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual chama-se atenção para a Sociologia enquanto artífice da formação das opiniões pessoais dos alunos, atrelando-se, então, à disciplina, uma função de incentivadora de posicionamentos políticos.

Ao analisar as diferentes abordagens que envolvem a questão da ordem, o educando deverá **formar uma opinião política**, teoricamente subsidiada, em argumentos, categorias e conceitos (BRASIL, 2000, p. 41)

A criação de posicionamentos políticos também se fará presente em um dos livros didáticos analisados, o qual pede que os alunos classifiquem-se como sendo de direita, esquerda ou centro. O livro apresenta o que é “a esquerda”, entendida enquanto “defensora da mudança do status quo”, o que é o “centro”, que “busca conciliar dois interesses antagônicos” e o que é “direita”, que poder ser representada pelos “megaempresários da educação, que abrem uma faculdade em cada esquina”. Após fazer a definição dessas três posições políticas, segue-se a pergunta: “como você, estudante, se situa em relação à política: como de direita, de centro ou de esquerda?” (Sociologia para jovens do século XXI, 2013, p. 227). Percebe-se, então, que o ensino de Sociologia tem ainda o interesse, como defendido pelos currículos oficiais e explicitado no livro supracitado, de colaborar na formulação de identidades políticas.

Outro ponto a ressaltar, ainda sobre o PCN, é o sentido conferido ao tratamento de assuntos políticos em sala de aula. Afirma-se, ao tratar desta questão, que o ES deve “ampliar a concepção de política para além de um sentido de enganação”. Sugere-se que os alunos sejam então, estimulados a viver a política e a pensar questões políticas, posto que sem isto, “não haveria cidadania plena” (BRASIL, 2000, p. 41). Este tipo de discussão realizada nos documentos já deixa pistas para entender o tipo de comportamento e atitude que espera-se suscitar nos alunos submetidos ao ensino de Sociologia. A socialização então empreendida, parece, tender para o estímulo e criação de uma identidade política nos alunos, conforme sugerido pela seguinte citação, a qual explora o uso prático do conhecimento sociológico na formação da identidade política – e social - do aprendiz:

Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (BRASIL, 2000, p. 43)

Em síntese, destaca-se que o ensino de Sociologia aparece com um sentido prático, que extrapola sua função de servir para a compreensão da sociedade. De acordo com Sarandy, os PCN julgam que esta disciplina poderá fornecer “instrumentos reflexivos e práticos para a adequação crítica dos educandos aos novos padrões de relações sociais estabelecidos” (2004, p. 50). Citando Santos (2003), Sarandy (2004) reforça que “a Sociologia é concebida como um conhecimento prático, reflexivo, dinâmico e a serviço da inserção do jovem em mundo marcado por mudanças nas relações sociais, na cultura e especialmente, no trabalho”. (BISPO, 2003. Apud Sarandy, 2004, p. 50)

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais + (2002), que constitui-se em uma série de orientações complementares aos PCN's (2000), indica que o ensino de Sociologia deve estruturar-se sobre os conceitos de *cidadania, trabalho e cultura*. Afirma-se que estes conceitos possibilitam a geração de “ações transformadoras” do social. Neste sentido, a compreensão do “social” aparece como meio para facilitar sua transformação.

Os eixos temáticos “indivíduo e sociedade”, “trabalho e sociedade”, “cultura e sociedade” e “política e sociedade” aparecem enquanto sugestão para organizar as aulas de Sociologia. O tópico “cultura e sociedade” merece uma atenção particular, posto que em suas definições apresenta dados relevantes para que se entenda a proposta transformadora da Sociologia em sala de aula.

O tratamento sugerido ao conceito de cultura coloca-o como sendo fortemente relacionado ao conceito de ideologia. A indústria cultural e a cultura de massas aparecem como centro definidor das aulas sobre cultura e sociedade. Neste tópico, chama-se ainda atenção para o papel “manipulador da propaganda” – com tom afirmativo - e levanta-se a pergunta: “como o indivíduo pode se desvencilhar da alienação e construir a cidadania?”. Ainda no tópico sobre “cultura”, o debate a respeito de consumo, alienação e cidadania, propiciariam, de acordo com o documento, um processo de “conscientização”, apresentado como sinônimo de “pensar crítico”. Este movimento, de acordo com a letra dos PCN+ é o responsável pela “transformação do indivíduo em cidadão”.

Os documentos permitiram enxergar que o saber sociológico, a conscientização, o pensar crítico sobre a sociedade, “construído na escola, nas aulas de Sociologia e de

outras disciplinas”, funcionariam como uma espécie de antítese ao véu que cobre os olhos dos alunos, e, como síntese, apresenta-se a formação de um cidadão “que tem competência para pensar e agir e criticamente”. Todo esse movimento, é classificado como “processo de conscientização”, e nunca é demais ressaltar que o grande mediador desse processo seria o ES.

Levar o aluno a analisar e compreender as estratégias criadas pelo sistema econômico dominante para favorecer e estimular as atitudes de consumo dos indivíduos. O aluno deve perceber como as atitudes consumistas são frutos da alienação provocada pela valorização dos bens materiais. O individualismo, a competição desenfreada e a felicidade na posse são causas do consumismo e consequências da alienação. **Somente a conscientização, isto é, o pensar crítico sobre a sociedade (construído na escola, nas aulas de Sociologia e de outras disciplinas) é que vai transformar o indivíduo em cidadão. O cidadão é aquele que tem competência para pensar e agir criticamente. O processo de conscientização leva à cidadania.** (BRASIL, 2002. P. 95. Grifo nosso)

Ainda neste documento, pode-se encontrar a legitimação do ideal de que o ensino de Sociologia permitiria a intervenção do aluno na realidade que o envolve e a posterior promoção de uma “sociedade mais democrática”, estabelecendo uma continuidade com os pressupostos que nos anos 1940 e 1990 serviam à legitimação do ensino de Sociologia, como demonstrado anteriormente. A Sociologia possibilitaria, então, a participação política – o que fomenta a construção de uma “identidade social” para o aluno. Apresenta-se então, no seguinte trecho, a liga entre Sociologia, participação política e cidadania plena:

(...) o professor e o aluno poderão avançar ainda mais, se forem criadas oportunidades de atuação cidadã, isto é, se o aluno puder protagonizar a mudança, mesmo que pequena, viabilizando o exercício da cidadania dentro e fora da Escola (...) Ao participar politicamente, enquanto trabalhador e cidadão, o estudante está construindo sua identidade social e agindo para que uma sociedade mais democrática e solidária se fortaleça. Temos aqui a articulação entre as competências da Sociologia e o conceito estruturador da cidadania: protagonismo juvenil voltado para a viabilização da cidadania plena (BRASIL, 2002. P. 91. Grifo nosso)

A contraponto dos documentos acima analisados, as Orientações Curriculares Nacionais (2006), chamam de “clichê” a vinculação entre ES e a formação do “cidadão crítico”. Uma hipótese que busca explicar o porquê desta mudança entre os currículos é

levantada por Casão e Quinteiro (2007), que afirmam que as OCN possuem esta característica devido ao fato de terem sido escritas por sociólogos, o que o diferenciaria dos PCN's³⁴. Outros papéis são, neste documento, direcionados para o ensino de Sociologia, como a familiarização do jovem com uma linguagem sociológica e a apresentação de dados de pesquisa que auxiliem na modificação das concepções sobre o mundo, a economia, a sociedade e as diferentes culturas. O papel de “desnaturalização” aparece como central para o ensino de Sociologia, entendendo a “desnaturalização” como sendo o oposto de naturalização dos fenômenos sociais. Chama-se atenção, então, para a necessária historicização dos fenômenos. “Estranhamento” é outro movimento apresentado como possível de se realizar nas aulas de Sociologia, a partir da problematização das coisas que rodeiam o aluno e que, aparentemente, não precisam de nenhuma explicação.

O documento afirma que, em uma sociedade com desigualdades sociais, o acesso ao “conhecimento científico” sobre “exclusão” ou “inclusão perversa” faz-se necessário. Da mesma maneira, o documento afirma que para haver exercício da cidadania, entendido enquanto “direito/dever de votar, ou amplamente, direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e seu país” (BRASIL, 2006. P. 110), o acesso a informação sobre política, economia e direito é fundamental.

O documento traz ainda discussões pedagógicas e metodológicas para as aulas de Sociologia, bem como trata da importância do uso de conceitos, temas e teorias em sala de aula, porém, não cria lista de sugestão para o currículo a ser ensinado, apenas cita alguns, todavia, esclarecendo que são apenas exemplos. De acordo com o documento, sua proposta é dar um “mapa”, mas não uma diretriz para o currículo de Sociologia:

Recorrendo a uma imagem, o que se pensa fazer é dar um amplo mapa da questão, como se fosse o mapa de uma cidade, para cada um se localizar no processo de ensino da Sociologia. Agora, cada um deve procurar construir os roteiros para sua prática em cada escola. O mapa da cidade permite visualizar as grandes linhas - bairros, parques, avenidas, etc. – mas, os trajetos, os caminhos nos parques, os percursos pela cidade, cada um é que faz e define, conforme necessidades pessoais ou coletivas, do professor, da escola, dos alunos, da comunidade” (OCN – Sociologia, 2006)

³⁴ No entanto, esta questão fica ainda em aberto, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais foram escritos por pessoas vinculadas às áreas de ensino. No caso da Sociologia, uma professora de ensino médio, que leciona no Colégio Pedro II, ficou responsável por elaborar o currículo.

Cabe ressaltar que, mesmo sem dar rígidas diretrizes para o currículo, este documento aponta a “desnaturalização” e o “estranhamento” como centrais, buscando ir além do que chama de “clichê” do ensino para a cidadania.

Apesar dos currículos oficiais dos estados brasileiros não serem foco e objeto dessa dissertação, posto que esta tem como fonte primária os documentos federais, cabe ainda destacar uma informação contida no texto de Moraes (2012), no qual traz-se um cruzamento dos currículos de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul. É importante para os objetivos deste trabalho citar as distinções entre tais propostas, já que a comparação entre elas tem potencial para explicitar o quanto a descontinuidade e a dinâmica de redefinições está tão ou mais presente do que as predefinições instituídas para os objetivos do ES.

Pode-se observar que, no que diz respeito a esses cinco estados com currículos oficiais institucionalizados, os temas que mais aparecem são:

(1) uma introdução à Sociologia, a ciência ou a disciplina escolar, sua distinção em relação ao senso comum, sua importância, etc., a consagrar um propósito ao mesmo tempo de esclarecimento e de busca por legitimação; (2) teorias sociológicas: quer recorrendo aos clássicos – a tríade clássica – quer referindo-se também a outros autores; (3) desigualdade social, tema que parece ser importante menos por ser clássico da Sociologia e mais porque é contextualizado como tema *necessário* para o Brasil: indo desde o tratamento mais técnico e teórico até atendendo pretensões instrumentais ou militantes; (4) Estado, democracia, cidadania, tema central da ciência política contemporânea que também ganha características nacionais, apresentando-se como um tema necessário entre nós (...). (MORAES, 2012, p. 125)

Os currículos estaduais também tendem a expressar os sentidos práticos que se atribuem à Sociologia ensinada nas escolas, pois, de acordo com o autor o currículo do RS afirma que o objetivo do ensino de Sociologia é “contribuir para o conhecimento dos problemas sociais e o equacionamento de suas possíveis soluções” (op. Cit. P. 126). Contudo, cabe destacar que este movimento de relação entre Sociologia e solução de problemas não é homogênea, já que a proposta de Minas Gerais determina que “a tarefa própria ao conhecimento e à investigação da Sociologia não é oferecer soluções para os problemas que nos afligem mas, sim, converter esses problemas em objeto de análise” ou ainda, “o foco da Sociologia não seria o de solucionar o problema, mas de transformá-lo em um objeto de estudo sistemático” (Proposta Curricular de Minas Gerais, apud, MORAES, 2012, p. 127). Apesar de não ser uma evidência generalizável,

este é um exemplo que chama atenção para as possibilidades diversas de apropriação da disciplina. Neste sentido, o documento do estado de MG será contrário àquilo que convencionou-se chamar de ensino que se pretende “crítico” ou “conscientizador”, julgando que estes movimentos apontam para a “imposição de nossas expectativas teóricas sobre a realidade”. A visão da Sociologia como redentora de uma racionalidade e consciência únicas, expressa na análise das diretrizes nacionais e contrapostas pela diretriz de MG, está também presente na proposta do estado de SP, que tem como objetivo “incrementar a participação **consciente, racional** e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos” (Proposta Curricular de São Paulo, apud, MORAES, 2012, p. 133. Grifo nosso).

A análise das propostas curriculares do ensino de Sociologia possibilitou a apreensão de algumas das principais características dos sentidos da socialização política empreendida pela institucionalização dessa disciplina. Cabe destacar, neste primeiro momento, que foi possível a visualização de uma linha mestre, pautado na crença de que o ES representa um processo conscientizador, propulsor de uma participação política para solução de problemas sociais e melhora das estruturas brasileiras. Parece haver neste ponto, uma imbricação entre problema social e problema sociológico (cf. Berger, 1976). Pôde-se perceber nas diretrizes que o ES representa, ainda, a passagem do senso comum para o saber científico, possibilitador de uma visão mais “racional” do todo social. Apesar desta linha mestre, cabe ainda destacar a discussão trazida pela proposta curricular de Minas Gerais, a qual destoa tanto dos outros documentos estaduais quanto dos próprios documentos federais.

A socialização política nos livros de Sociologia

Foram construídas 3 (três) categorias analíticas para tipificar o tipo de socialização política pretendida pelos manuais de Sociologia, bem como o ideal de cidadão que procura-se forjar através dos mesmos. Assim como afirmado a respeito das categorias criadas para a EMC, as três categorias aqui forjadas têm como objetivo sintetizar a espinha dorsal do ensino de Sociologia, ou seja, esclarecer os principais sentidos da socialização política empreendida através dessa disciplina.

As categorias sobre as quais se terá foco nas próximas páginas são: “Cidadão com olhar científico”, “Cidadão crítico” e “Cidadão transformador”. Cabe ainda ressaltar que

as separações feitas artificialmente para fins de sintetização da socialização política do ensino de Sociologia não estão expressas de maneira apartada no corpo dos manuais didáticos: a contraposição ao senso comum, a crítica e a transformação da realidade aparecem nos livros como partes de um processo mais geral e indissociável, que aqui fora separado apenas com fins de sistematizar e esclarecer os sentidos da socialização política empreendidos por esta disciplina.

A conclusão à qual se chegou aqui é a de que a socialização política da disciplina possui um mecanismo de atuação específico, que fora aqui subdividido em três partes: primeiramente, propõe-se uma ruptura com formas erráticas de pensamento, desta forma, a formação de um cidadão com pensamento científico aparece como central para a disciplina, posteriormente, percebeu-se na análise que não é qualquer forma de pensamento científico que deve ser valorizada, mas o pensamento científico “crítico”, um tipo de pensamento com fibra moral, entendido como aquele que desvela mecanismos ocultos na sociedade, bem como os grupos a quem interessa ocultá-los, tendo como chave de análise a Sociologia Crítica francesa, principalmente pautada em Pierre Bourdieu. Por fim, concluiu-se neste capítulo que ao incitar o pensamento científico e ao elencar a postura crítica como central, os manuais analisados visam instrumentalizar esse tipo de conhecimento científico e essa perspectiva crítica para a construção de uma nova forma de sociedade “mais justa”. Em síntese, as características principais da socialização política apresentadas pelo ensino de Sociologia sustenta-se na opção por uma cidadania crítica e transformadora, a qual só se torna possível através de uma ruptura na forma tradicional de pensamento dos alunos: a contraposição ao senso comum.

A criação dessas categorias, indutivamente formuladas, mostrou-se útil na medida em que facilitou a análise dos mecanismos utilizados pelos manuais didáticos para compor as principais características do cidadão que busca-se formar pela disciplina, bem como o tipo de sociedade que a Sociologia visa produzir.

Cumprindo, nesta seção da dissertação, abrir um parêntese para explicitar alguns descompassos e desequilíbrios que se fizeram presentes na comparação do ensino de Educação Moral e Cívica e de Sociologia. A EMC não é uma disciplina acadêmica, tendo sido criada especificamente para o uso escolar socializador, nesse sentido, todo o material da disciplina trata de maneira explicitamente normativa sobre as qualidades do bom cidadão e o tipo de atitude e comportamento que espera-se dos alunos. Apesar de

apresentar diversas discussões teóricas, os manuais desta disciplina tendem a se utilizar de discussões normativas de maneira mais clara e recorrente. A Sociologia, por outro lado, é disciplina que nasce no âmbito acadêmico e, transplantada para o campo escolar, apresenta-se dividida entre as características da disciplina acadêmica e os objetivos socializadores de uma disciplina escolar: ao mesmo tempo ciência e projeto de formação política de brasileiros.

No transcorrer desta pesquisa, essas diferenças substanciais entre a EMC e o Ensino de Sociologia impactaram na formatação da dissertação. A análise aqui empreendida sobre o ensino de Sociologia tangenciou questões que dizem também respeito aos sentidos da Sociologia acadêmica, e não apenas aos sentidos da socialização política empreendida pelo ensino dessa disciplina na escola básica. Explico-me melhor: os dados e pistas encontrados fizeram notar que o ensino de Sociologia legitima-se e define-se tendo por norte a sua relevância científica, e ao desenhar o tipo de socialização política pretendida, os manuais desta disciplina lançam mão de pressupostos básicos de determinadas escolas sociológicas. Sua possibilidade única de produzir um olhar “crítico” e mais acurado sobre o social bem como sua sistematicidade metodológica e seu arsenal teórico são inicialmente instrumentalizados pelos manuais tanto para legitimar o ensino da disciplina quanto para garantir que as posições políticas apresentadas são verdadeiras, posto que cientificamente construídas. Neste sentido, precisou-se alargar o campo de visão analítico, buscando compreender não apenas a socialização política da disciplina, mas as escolhas teóricas que constroem a mesma, de maneira a buscar uma resposta para a seguinte questão: qual Sociologia confere sustentação às introjeções de comportamentos, atitudes e padrões cognitivos construídos e reproduzidos pela socialização política da disciplina?

Ressalto que as categorias aqui criadas, bem como o mecanismo de interiorização da socialização política aqui construído, foram interpelados pelas perguntas apresentadas ainda na introdução desta dissertação: quais são as qualidades e as virtudes que os Estados buscam reproduzir ou criar através da sua educação? Que tipo de sociedade o Estado deseja que seus cidadãos produzam (ou reproduzam) (cf. Sundström e Fernández, 2013).

Cidadão com olhar “científico”

O papel da Sociologia é contribuir para que repensemos a nossa visão de mundo, deixando de lado nossas ingenuidades e preconceitos. Sua tarefa teórica é se contrapor à visão do que predomina no senso comum, que considera que o útil é o que dá prestígio, poder, fama e riqueza (...) Não se deixando guiar pelo senso comum, a Sociologia nos instrumentaliza com conhecimentos para nos tornarmos conscientes de nós mesmos e das ações de homens e mulheres que desejam profundamente a liberdade e a felicidade (Fernandes et al, 2012, P.18)

“Repensar nossa visão de mundo”: este é o primeiro movimento apresentado pelos manuais de Sociologia como essencial para a formação do cidadão e da sociedade que se pretende construir. De acordo com os livros, a Sociologia se contrapõe à visão “falsa”, “ingênua” e “preconceituosa” do senso comum, pois possui o conhecimento sistemático e racional, metodologicamente testado, a respeito da sociedade. A ferramenta científica aparece, então, como o caminho para que o cidadão possa ter um real entendimento da complexidade social, o que possibilita uma perspectiva contrária àquela propiciada pelo senso comum.

Embora formar cientificamente os alunos não tenha vínculo necessário com processos de socialização política, a apresentação da Sociologia como um saber científico que se contrapõe a saberes “falsos” é o ponto de partida do mecanismo de socialização da disciplina, conforme proposto na introdução deste capítulo. Os manuais sustentam a importância e validade do pensamento científico sociológico, em detrimento de outras formas de conhecimento, para que os alunos passem a se utilizar dessa forma de produção de saber com fins de “criticar” a sociedade e transformá-la, coisa que os conhecimentos práticos parecem não propiciar. Por esse motivo, a ideia de formação de um cidadão que pensa cientificamente aparece como central nesta dissertação.

Dos 6 livros analisados, todos possuem um capítulo introdutório que comporta explicações sobre as diferenças entre senso comum e ciência. Cinco destes 6 livros propõem um sentido de “limitação” e hierarquização entre estes dois tipos de saberes. Ao propor esta distinção, legitima-se a cientificidade da Sociologia e sustenta-se a noção de que os alunos devem pensar cientificamente sobre a sociedade, pois apenas assim ela poderia ser entendida de maneira não “ingênua”, podendo, em um segundo momento, ser criticada e transformada.

Esta distinção entre diversas formas de pensamento, hierarquicamente categorizadas, faz-se presente desde a fundação da disciplina Sociologia – e mesmo

antes dela com o pensamento Iluminista -, quando exalta-se o pensamento científico e racional em contraposição ao pensamento religioso, mágico e mítico, representantes de uma suposta irracionalidade e de uma perspectiva ingênua e errônea sobre os fatos. Se por um lado a crítica ao evolucionismo e ao positivismo foram realizadas devido às duas percepções hierarquizadoras apresentadas por estas duas correntes teóricas, ainda é possível encontrar nos manuais de Sociologia toda uma discussão a respeito das hierarquias entre senso comum, “ingênuo” e “falso”, pensamento religioso, de caráter irracional e pensamento mítico, como fruto da imaginação humana e oposto ao pensamento racional.

Neste sentido, o livro Sociologia define “mito”, como sendo “oposto ao componente racional” (Sociologia, 2013, p. 151), eclipsando as discussões mais recentes da antropologia - que segundo o edital do PNL D 2015 deve estar presente nos livros – e que não criam dicotomias em termo de lógica e racionalidade entre o pensamento científico e o pensamento concreto (mítico) (Cf. Lévi-Strauss, 1962).³⁵

Outro debate que é eclipsado, conferindo um sentido de superioridade ao pensamento científico, é aquele proveniente da Sociologia da Ciência, que vem demonstrando a construção social do pensamento científico, em detrimento da crença na “verdade” encontrada na produção deste tipo de pensamento (Cf. Knorr-Cetina (1982), Latour (1997), Khun (2006), Boaventura de Souza Santos (2002). Sustento que escamoteando estas discussões, os livros apresentam um mecanismo de valorização da Sociologia como ciência e como possuidora de uma verdade, o que garante a veracidade de suas proposições.

Ao dizer isto, não se parte aqui de um pressuposto de julgamento: não se pretende avaliar e afirmar se outras formas de pensamento são ou não racionais, mas, antes, visa-se demonstrar como o material analisado oculta alguns debates das ciências sociais, e, em detrimento de apresentar as discussões sobre a construção social da ciência e a relatividade de seus pressupostos e produtos, opera por um mecanismo que maximiza uma voz específica: a da hierarquização entre formas de conhecimento mais ou menos confiáveis e verdadeiras, depositando sobre o saber científico um cunho valorativo

³⁵ Esse tipo de perspectiva está pautada na concepção funcionalista, que traz resquício da concepção evolucionista, encarando que as formas de pensamento dos grupos não ocidentais são mecanismos utilizados para explicar a realidade, mas que não tem o fundo de verdade do pensamento científico. As discussões sobre mito vão avançando e, através do livro “Pensamento Selvagem”, Lévi-Strauss demonstra que a diferença entre o pensamento científico e o pensamento concreto (mítico) não reside na irracionalidade deste segundo, defendendo que o jogo lógico que ambas realizam são racionais, apesar de uma utilizar categorias abstratas para pensar a realidade e outra se utilizar de categorias do concreto.

superior. Ao fazer isto, convence-se o leitor da credibilidade do que está sendo dito nos manuais. Se no caso da EMC, uma “moral universal” aparece como legitimadora dos pressupostos presentes nos livros, no caso da Sociologia sua pertença científica é neste sentido valorizada.

A afirmação e legitimação, via manuais didáticos, do caráter científico da Sociologia – e por consequência, do ensino da mesma – não representa uma novidade. As dissertações de Meucci (2000) e de Sarandy (2004) chamam atenção para a presença desta tônica tanto em manuais escritos entre os anos 1920 e 1940, quanto em manuais produzidos nos anos 1990 e 2000. Meucci, ao analisar os manuais didáticos de Sociologia da primeira metade do século XX, os quais voltavam-se para os cursos de formação de professores, destaca, dentre outras coisas, a exaltação do componente de racionalidade e cientificidade no fazer sociológico:

Com efeito, tratava-se, como já sugerimos, de tornar através da contribuição da formação sociológica, como de outras disciplinas, científica a ação educativa. A contribuição particular que a Sociologia deveria oferecer para a objetivação da ação educativa era a possibilidade de reflexão rigorosamente objetiva acerca da sociedade. Queria-se, com o auxílio da Sociologia, através do conhecimento científico da sociedade, definir a inserção da educação na vida social brasileira. (MEUCCI, 2010, p. 46)

Sarandy, por sua vez, faz notar que os manuais dos anos 1990, 2000 e 2002, também focavam na questão da cientificidade da Sociologia, o que para o autor entrava em choque com a “vocaçãõ” mais política do que científica que se apresentava nos manuais analisados³⁶.

Apenas 1 dos livros indica que a Sociologia não é uma bússola, pois as perspectivas que ela dá sobre o mundo são todas parciais (Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, 2013, p. 199). As autoras deste último livro, em seu texto “Jovens e Sociologia”, afirmam estarem baseadas em uma perspectiva que destoa dos outros manuais. Apesar de marcarem a cientificidade da Sociologia, abrem espaço para questionar a “noção de verdade” e para repensar a subjetividade do conhecimento:

Será que apenas os sociólogos produzem interpretações sobre a vida em sociedade? Esta pergunta nos motivou a criar um tipo de atividade que indicasse a multiplicidade de olhares sobre a sociedade – que

³⁶Argumentarei ao longo do capítulo que o que fora apontado por Sarandy no caso dos livros dos anos 1990 e 2000 também faz-se presente nos livros atuais. Cabe ressaltar que, os livros analisados pelo autor eram anteriores à obrigatoriedade da disciplina, e estavam alheios a qualquer processo de seleção, como aquele produzido pelo Programa Nacional do Livro Didático, no caso dos livros dos anos 2013, aqui analisados. Desta forma, eram livros livres de conformação à editais e à parâmetros curriculares, o que os diferencia dos manuais de 2013 na presente dissertação analisados.

podem convergir ou se afastar das interpretações sociológicas propriamente ditas. Priorizamos aqui o uso de textos artísticos – letras de música, crônicas, fragmentos de livros de literatura, poesias - e, em alguns casos, textos de colunistas de jornais e manifestos populares. Essas diferentes versões sobre a realidade social, feitas por intelectuais e artistas, ajudam a **refletir sobre a noção de verdade e operar com a subjetividade do conhecimento**. Ao mesmo tempo, esperamos que a especificidade científica da Sociologia seja marcada, e que se configure uma oportunidade para o aluno desenvolver a interpretação e a crítica (Bomeny et al, 2009, p. 11. Grifo meu.)

Os outros 5 livros analisados partem de perspectivas diferentes daquela proposta no supracitado manual. O livro Sociologia para Jovens do Século XXI apresenta uma definição de senso comum que expressa, de maneira sintética, a abordagem dos outros livros no que diz respeito ao embate entre estes dois tipos de conhecimento. A ideia de “falsidade” aparece, então, para categorizar os pressupostos do senso comum:

O **senso comum** se caracteriza por opiniões pessoais, generalizantes. Ou seja, julgam-se coisas ou fatos específicos como se fossem coisas ou fatos universais. Enfim, falsas certezas sem fundamentação científica, como por exemplo “todo bandido é favelado”, “todo político é corrupto”, “o povo brasileiro é preguiçoso” etc. (Fernandes et al, 2013, P.18. Grifo original)

Já o livro Sociologia em Movimento, apresentará que uma das características principais da sociedade é a produção do conhecimento e, nesse sentido, distingue as mais variadas formas de se conhecer o mundo: conhecimento religioso, conhecimento filosófico, conhecimento de senso comum e conhecimento científico são, então, brevemente apresentados. A leitura do texto permite concluir que cria-se uma sutil hierarquia, pois em um dos boxes que trazem definições conceituais, a ciência é apresentada como “mais adequada”.

A análise dos manuais permitiu ainda apreender a existência de duas abordagens sobre esta temática: enquanto certos livros trarão discussões que apontam para um movimento mais recente da Sociologia que tende a aproveitar o senso comum como complementar ao saber científico, pautando-se principalmente em Boaventura de Souza Santos e Paulo Freire, outros livros tendem a apresentar o senso comum como sendo separado do conhecimento científico, dando uma noção de ideias opostas que não precisam ser dialogadas. Os livros Sociologia em Movimento e Sociologia são os dois livros adeptos da primeira abordagem:

Embora o senso comum seja um tipo de saber limitado ao cotidiano, atualmente a ciência tende a valorizá-lo como ponto de partida para o conhecimento sociológico. Segundo o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, se o primeiro salto qualitativo da ciência

moderna ocorreu ao afastar-se do senso comum para chegar ao conhecimento científico, hoje a ciência busca se aproximar a reconhecer também o conhecimento do senso comum, reabilitando-o como uma dimensão que pode enriquecer a nossa relação com o mundo (Sociologia. 2012, p. 47)

Embora estes dois últimos livros façam menção a esta discussão, ainda assim apresentam a valorização do saber científico como racional e, por isso, hierarquicamente superior, na medida em que categorizam o saber científico como “a maneira mais adequada de produção de conhecimento” (Sociologia em movimento, 2013, p. 14) ou classificam outra forma de conhecimento como “limitado” (Sociologia. 2012, p. 47).

Os demais livros, como pôde ser verificado no trecho que serve de epígrafe à esta seção, incorporam um sentido de separação total entre senso comum e ciência, sem citar as possibilidades de diálogo e continuidade que a Sociologia da Ciência contemporânea reforça:

O conhecimento científico é separado do senso comum e de outros saberes, como o religioso, por exemplo (...) a ideia de que as Ciências Sociais são científicas porque elaboram métodos sistemáticos e testam detalhadamente suas hipóteses ainda é muito importante. Nesse sentido, as Ciências Sociais são distintas da opinião do senso comum. (Sociologia Hoje. 2012, p. 12)

A construção desta contraposição tende a encaminhar o debate para a posição de que a Sociologia, como ciência, complexifica a visão de mundo dos alunos, o que serve como legitimação do saber sociológico na formação de alunos que, de acordo com os documentos, precisariam apreender conscientemente a realidade em que vivem.

Em tempo: ao ressaltar estes pontos supracitados, não procura-se, aqui, criticar a forma como se lida com as noções de “senso comum” e “saber científico” nos livros, mas, antes, apresentar o seguinte dado: há discussões plurais no seio das ciências sociais a respeito das diferenças (ou similitudes) das formas de produção de conhecimento existentes no mundo, como citou-se anteriormente, reportando-se à Lévi-Strauss e a autores da Sociologia da Ciência. No entanto, estas discussões são caladas, em prol da afirmação de uma superioridade racional e lógica da ciência. Esta dissertação não quer expressar opiniões sobre o valor de tais escolhas presentes nos livros, mas entende que elucidar sua presença é uma condição necessária para que se entenda as propostas de socialização política empregadas na disciplina.

Assim como apontado por Sarandy (2004), – que estudou livros didáticos de Sociologia que antecederam a obrigatoriedade da disciplina –, à esta posição científica do ensino de Sociologia, soma-se, ainda, uma posição interventora, moral e política, a qual será explicitada nos próximos tópicos. Ao propor que os alunos devem saber pensar cientificamente, afastando-se de noções “falsas”, “ingênuas” e “limitadas” da realidade social, os livros procuram instigar um novo tipo de comportamento e padrão cognitivo no alunado: procura-se fomentar o interesse pela sistematização das formas de se conhecer o mundo. No entanto, ao ter este vetor como uma das suas principais ferramentas de socialização política, conforme sustentado nesta dissertação, os manuais não abrem mão de apresentar a necessidade de ir além de um conhecimento científico: não é qualquer conhecimento científico e/ou sociológico que se apresenta aos alunos, mas sobretudo um conhecimento chamado “crítico”, que se apresenta com caráter normativo, e é neste ponto que passa a operar o sentido político da socialização proposta pelos livros. Nesta abordagem proposta nos manuais, entra em jogo uma tensão entre vocação política e científica da disciplina e de sua socialização: busca-se iniciar os alunos na ciência social e no pensamento sistematizado, ou busca-se iniciar os alunos em um tipo específico de padrão de comportamento e pensamento político? Os livros conciliam essas duas possibilidades, sugerindo que os alunos façam pesquisa e apresentando os métodos sociológicos, o que não impede que acomode-se nos livros uma escrita afirmativa, a qual apresenta valores políticos.

Os manuais apresentam, então, uma ruptura com outras formas de pensar, porém, dentro das vastas possibilidades de encaminhamento de estudo da realidade, dispostas no campo científico da Sociologia, mobiliza-se uma lente específica: elege-se dentro deste grande guarda-chuva que é a Ciência Social, o pensamento crítico. As lentes da ciência política liberal, da antropologia pós-estruturalista e da Sociologia da ciência contemporânea, para dar alguns exemplos, não são utilizadas para desvelar as coisas “ocultas” do mundo, conforme será demonstrado na próxima seção³⁷. Por mais que autores e teorias filiadas a essas escolas sejam citados em algumas partes dos livros, as escritas afirmativas e normativas dos manuais são construídas sob o ponto de vista da Sociologia Crítica.

37 Não interessa para este trabalho dizer se isso é bom ou ruim, mas descrever esse processo que se faz presente nos manuais de Sociologia.

Cidadão Crítico

Como exposto na seção anterior, o primeiro passo para a formação do cidadão ideal no ensino de Sociologia passa por confrontar o senso comum “ingênuo” e “falso” com o conhecimento científico, provado, testado e sistemático. O segundo passo seria fomentar o pensamento “crítico” no aluno, o qual torna-se, então, capacitado para enxergar fatos e fenômenos ocultos – e ocultados pelas classes dominantes. A valorização do olhar “crítico” perpassa, diretamente, quatro dos seis manuais de Sociologia analisados. Indiretamente, faz-se presente, ainda, no livro “Sociologia em Movimento”, já que este fala sobre a desnaturalização, processo que pode ser entendido como sinônimo do olhar crítico, tal qual será apresentado mais abaixo³⁸.

Como pôde ser visto na terceira parte deste capítulo, o edital do Plano Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais e alguns dos citados documentos estaduais vinculam-se à noção de formação para o pensamento crítico. Como contraponto, as Orientações Curriculares Nacionais e a proposta curricular de Minas Gerais, criticam esta ideia, seja chamando-a de “clichê (OCN), seja dizendo que ela se expressa na imposição de teorias sobre a realidade (documento MG). Somando as diretrizes curriculares aos livros, pode-se concluir que a esmagadora maioria do material concebe a formação crítica como central para o ensino de Sociologia: 7 materiais maximizam a “crítica” e apenas 3 questionam sua centralidade ou não citam sua importância.

Os significados atribuídos à noção de “crítica” podem ser subdivididos em duas correntes: por um lado, a crítica aparece muito mais com um sentido de julgamento da realidade do que de compreensão. Apresenta-se uma valorização normativa para a negação de coisas que estão postas. Utiliza-se uma Sociologia com fibra moral. Um livro, inclusive, confere à crítica um sentido de possibilitadora da libertação individual. Por outro lado, em alguns momentos, a crítica aparece não como julgamento do mundo,

³⁸ O livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, apesar de citar uma vez a importância da Sociologia na formação “crítica” do aluno, não confere subsídios suficientes para afirmar que a “crítica” é tão central quanto nos outros livros. Este dado relaciona-se com afirmação feita pelas autores no corpo do texto “Jovens e Sociologia”:(...) a equipe se comprometeu já de início com a ideia de que um livro de Sociologia deveria oferecer um leque de possibilidades interpretativas, recusando qualquer tentativa tendenciosa de lidar com questões que mobilizam opiniões e crenças, ideologização ou informação não sustentável empiricamente. Tentadora e por vezes mais confortável, a orientação tendenciosa é menos promissora ao desafio de levar o conhecimento a um conjunto amplo de individualidades (Bomeny et al, 2009, p.3)

mas como compreensão do mesmo, revelando a tensão entre vocação política e científica. Esta última conotação de crítica, assemelha-se à proposição de formação de um cidadão com saber científico, mas a primeira, por sua vez, surge como uma escolha teórica e política, que representa uma das plurais maneiras de se conceber o que é fazer Sociologia e configura o tipo de socialização política sustentada pela disciplina. Esta perspectiva crítica, no primeiro sentido elucidado, possui uma base de diálogo com a Sociologia Crítica francesa, conforme será explicitado no último tópico deste capítulo dois.

Para Tomazi, autor do livro *Sociologia para o Ensino Médio*, que pauta-se em Pierre Bourdieu, a perspectiva crítica possibilita revelar aspectos da sociedade “que certos indivíduos ou grupos se empenham em ocultar”. Esta perspectiva de crítica é uma das possíveis perspectivas científicas da Sociologia, posto que nem toda a Sociologia visa argumentar que há grupos que visam ocultar coisas na sociedade. Para além de possuir um pensamento científico, quer-se que o aluno tenha um pensamento crítico de fibra moral. Confere-se à Sociologia, então, a missão de denunciar aspectos encobertos e perturbar os interesses e concepções daqueles a quem interessa a ocultação dos mesmos:

Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, a Sociologia, quando se coloca numa posição crítica, incomoda muito, porque, como outras ciências humanas, revela aspectos da sociedade que certos indivíduos ou grupos se empenham em ocultar. Se esses indivíduos e grupos procuram impedir que determinados atos e fenômenos sejam conhecidos do público, de alguma forma o esclarecimento de tais fatos pode perturbar seus interesses ou mesmo concepções, explicações e convicções (*Sociologia para o Ensino Médio*. 2013, p. 7)

Ainda neste livro, a Sociologia Crítica, enquanto paradigma teórico que busca o desvendamento de alguns atos e fenômenos, é apresentada como aquela que auxilia na decantação do pensamento independente, o que instiga a percepção daquilo que está oculto, como o “aprisionamento dos meios de comunicação”.

Da mesma forma, o livro *Sociologia*, também baseado em Pierre Bourdieu, reafirmará o potencial revelador da Sociologia, afirmando, inclusive, que isto encaminha para um efeito libertador:

O estudo da Sociologia nos revela os mecanismos de poder e as tentativas por parte das classes dominantes de nos fazer acreditar que esses fenômenos são algo natural. Por essa razão o sociólogo francês Pierre Bourdieu diz que o conhecimento exerce um efeito libertador (...) (*Sociologia*, 2012, p. 25)

Este manual também fala a partir da perspectiva da Sociologia Crítica, pontuando que esta Sociologia terá como foco os fenômenos da “mundialização da economia, o capitalismo transnacional, as condições de trabalho, a degradação ambiental, o Estado neoliberal, a mercantilização posta nas relações sociais, os conflitos étnico-raciais, a cultura de massa e os estilos de vida” (Sociologia, 2013, p. 33).

O manual Sociologia Hoje, trará a valorização da Sociologia pelo seu viés crítico, a qual permitiria a construção de padrões de julgamento mais razoáveis, afirmando que “Essa perspectiva crítica **nos ajuda a julgar** o que é mais ou menos razoável, **distinguir um argumento sólido de outro que não passa de enganação**” (Sociologia Hoje. 2012, p. 21). A perspectiva apresentada aproxima a Sociologia de uma disciplina que serve como um óculos que permite enxergar aquilo que é o certo e também a verdade, encaminhando a disciplina para um sentido de desfiguradora de ideologias.

Ainda neste livro, encontra-se uma definição mais objetiva do que seja o pensamento crítico, o qual será tratado como sinônimo de desnaturalização. Cabe ainda ressaltar que este livro, assim como todos os anteriormente citados, também expressará que a Sociologia é uma ciência que desvendando mecanismos postos na sociedade:

Um dos objetivos das Ciências Sociais é justamente desenvolver o pensamento crítico. Quando olhamos para a sociedade e fazemos determinados questionamentos, encontramos respostas que revelam aspectos que a princípio não eram evidentes. Podemos chamar essas descobertas de pensamento crítico, ou seja, a capacidade de desvendar mecanismos que, embora operem como se fossem naturais, nada têm de naturais. (...) Esse processo de reflexão, característico das Ciências Sociais, resulta no que chamamos de desnaturalização do mundo (Sociologia Hoje. 2013, p. 10)

A desnaturalização, utilizada como sinônimo de crítica, aparece como passo necessário para a mudança social tanto nos documentos curriculares analisados quanto nos livros de Sociologia. No manual Sociologia para Jovens do Século XXI, O processo de desnaturalização aparece como uma maneira de se contrapor às ideologias dos grupos dominantes da sociedade – “banqueiros, donos de terras, empresários” -, os quais, por sua vez, não teriam interesse na modificação social.

(...) certamente os que disseminam a ideia de que o mundo sempre foi assim e sempre será se beneficiam da exploração e de sua condição de superioridade na sociedade (banqueiros, donos de terras, empresários, etc.). Não interessa a eles mudar o mundo e fazer com que todos estejam bem (...). A Sociologia, portanto, através do conceito de ideologia, pode contribuir para que desnaturalizemos nossas visões de mundo. Isto significa perceber que nem sempre nos damos conta de que aquilo que parece natural pode representar, na

verdade, a posição de um determinado grupo ou classe social, com os seus interesses específicos (Sociologia para Jovens do Século XXI, 2013, p. 108)

O manual Sociologia para Jovens do Século XXI aponta que a intenção do livro é levar ao aluno um conteúdo que permita a construção de um saber “crítico”, mas também “dinâmico” e “problematizador”.

Crítico porque visa a inserção consciente dos jovens no mundo à sua volta; **dinâmico, por incentivar a participação política e social consciente** na realidade social brasileira; e, por fim, **problematizador, por questionar os discursos naturalizadores** de uma realidade social marcada por profundos problemas éticos, sociais e econômicos (Sociologia para Jovens do Século XXI. 2012, Introdução. Grifo nosso)

Encontra-se ainda nos livros um sinônimo de pensamento crítico, qual seja, a noção de formação “consciente” ou “conscientização”, tal qual apresentado na citação direta acima realizada. Não existindo nenhuma definição precisa dos autores do livro sobre o que seja o pensamento consciente, cabe destacar trecho do PCN+ que já havia sido utilizado na seção anterior. Neste documento, a “crítica” e o pensamento “consciente” aparecem, bem como nos manuais, enquanto sinônimos, podendo ambos ser entendidos enquanto contrapontos à alienação, ao individualismo, à competição desenfreada e à felicidade na posse de bens:

Levar o aluno a analisar e compreender as estratégias criadas pelo sistema econômico dominante para favorecer e estimular as atitudes de consumo dos indivíduos. O aluno deve perceber como as atitudes consumistas são frutos da alienação provocada pela valorização dos bens materiais. O individualismo, a competição desenfreada e a felicidade na posse são causas do consumismo e consequências da alienação. **Somente a conscientização, isto é, o pensar crítico sobre a sociedade (construído na escola, nas aulas de Sociologia e de outras disciplinas) é que vai transformar o indivíduo em cidadão. O cidadão é aquele que tem competência para pensar e agir criticamente. O processo de conscientização leva à cidadania.** (BRASIL, 2002. P. 95. Grifo meu)

Em resumo, o pensamento crítico aparece no corpo do material analisado como sinônimo de “conscientização” e “desnaturalização”, direcionando os sentidos para a ideia de desvendamento daquilo que está oculto na sociedade e que não é natural, mas historicamente construído. Alguns autores, preocupam-se, ainda, em dizer a quem interessa ocultar tais atos e fenômenos, caso do livro Sociologia, que denuncia as

“classes dominantes”³⁹, como citado no trecho exposto nas páginas acima. Pode-se apreender que os sentidos de formação para a crítica, desnaturalização e conscientização expressos pelos autores são a todo momento valorizados enquanto capacidades a ser desenvolvidas nos discentes, as quais são essencialmente trazidas pela Sociologia.

Cidadão Transformador

A transformação do Brasil em um país mais justo e democrático é uma responsabilidade de todos aqueles que sonham, lutam e acreditam num país melhor para todos. Vamos encarar esse desafio? Afinal, sem mobilização social nada se transforma. (Sociologia em Movimento, 2013, p. 158)

Após valorizar o pensamento científico como aquele que melhor confere os sentidos da realidade, e após delimitar o pensamento “crítico” (no sentido de revelador do que está oculto) como algo essencialmente presente na Sociologia, os manuais trarão o sentido de “transformação social” como algo que está no centro das preocupações sociológicas e que deve ser valorizado pelos alunos.

O livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, não parte da premissa de mescla entre problemas sociais e problemas sociológicos (BERGER 1972), não fomentando a posição de que a Sociologia serve à transformação social, no que representa uma diferença com relação ao corpo do material de Sociologia analisado. Cabe destacar trecho do texto “Jovens e Sociologia”, produzido pelas autoras dos livros, no qual delimita-se quais são os objetivos do ES representado em seu livro, onde não encontra-se alusões à transformação social.

- Caracterizar a disciplina como um campo científico e diferenciá-la do senso comum;
- Identificar questões sociológicas no cotidiano;
- Reconhecer a pluralidade de interpretações sobre a vida social oferecida por sociólogos e outros estudiosos das áreas das ciências humanas;
- Conhecer interpretações sobre a vida social de não-sociólogos;
- Ler sociologicamente o mundo usando diferentes linguagens (textos jornalísticos, literários, fotografias, ilustrações, filmes, gráficos e tabelas etc.);
- Cultivar a qualidade chamada “imaginação sociológica”. (Bomeny et al, 2009, p.12)

³⁹ O estudo da Sociologia nos revela os mecanismos de poder e as tentativas por parte das classes dominantes de nos fazer acreditar que esses fenômenos são algo natural. Por essa razão o sociólogo francês Pierre Bourdieu diz que o conhecimento exerce um efeito libertador (...) (Sociologia, 2012, p. 25)

O livro Sociologia para Jovens do Século XXI afirma, pautando-se em Pierre Bourdieu, que a Sociologia é “um esporte de combate” e, como tal, ela serve para que as pessoas compreendam os fenômenos sociais, as desigualdades e as violências de diversos tipos. No entanto, seguindo a fala de Bourdieu, os autores afirmam que “isto não bastava: devia-se reagir, buscando uma saída”, ou seja, ir além da simples compreensão e explicação dos fenômenos, das desigualdades e violências, mas buscando soluções para as mesmas (Cf. Sociologia para Jovens do Século XXI, 2013. Introdução).

O livro Sociologia em Movimento afirma que a Sociologia serve para formular questões importantes, estabelecer critérios e criar soluções amparadas no campo das Ciências Sociais, as quais são definidas como: “Área do conhecimento formada por três disciplinas, principalmente: Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Em conjunto, elas buscam compreender a realidade e **propor soluções** para os inúmeros conflitos sociais contemporâneos”. De acordo com este livro, o espírito que “move” as Ciências Sociais é um “espírito de insatisfação”, e “a possibilidade de conhecer as causas das desigualdades e de **criar soluções racionais** foi o sentimento que moveu e **move até hoje** o desenvolvimento das Ciências Sociais” (Sociologia em Movimento. 2013, p. 11. Grifos nossos). De acordo com este livro, a Sociologia teria como foco de seu espírito a preocupação com a criação de soluções para os problemas sociais. É também deste livro a epígrafe da presente seção, a qual expressa os sentidos de chamado aos alunos para a construção de uma nova sociedade.

O livro Sociologia Hoje afirmará que, entre seus objetivos está o de fomentar a criação de um mundo mais justo, no qual possa-se viver plenamente a cidadania:

Além de fundamentar um aprendizado crítico e participativo em ciências sociais, esperamos que este livro possa ajudá-lo a fazer parte **da construção de um mundo mais justo e feliz para todos**, vivendo plenamente sua cidadania (Sociologia Hoje. 2013, p. 3. Grifo nosso)

Em contraposição a esse pensamento que atrela à Sociologia a capacidade de guiar os alunos em ações corretas para a transformação do mundo, o livro Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, afirma que a Sociologia “não é uma bússola capaz de nos orientar por todo o universo. O que ela nos oferta são perspectivas parciais da realidade social” (Tempos Modernos, Tempos de Sociologia. 2013, p. 199).

A construção desse mecanismo de socialização política (valorização da ciência + valorização do pensamento “crítico” + instrumentalização da Sociologia para a transformação social) faz-se a partir de uma espécie de eleição das discussões sociológicas que importam, o que tende a singularizar a Sociologia, em detrimento da diversidade de posições teóricas e políticas que se fazem presente no campo sociológico. Neste sentido, algumas temáticas são tratadas a partir de uma escola sociológica, e não a partir de todas. Elucidativo deste ponto é a própria noção de que o saber sociológico deve servir imediatamente à transformação do mundo, perspectiva que não representa unanimidade no campo sociológico. A forma como são tratadas as temáticas, e o próprio elencar de certos conceitos, também representam essa filiação a um tipo específico de Sociologia, como pode-se ver pela intensa utilização em cinco dos seis livros analisados da noção de “neoliberalismo”, conceito de âmbito valorativo que não é incorporado como um todo pelas discussões sociológicas. Neste sentido, é perceptível a maximização do modelo crítico:

O neoliberalismo revelou-se o que sempre tentou esconder: mais um mito, uma ideia utilizada pelos grandes empresários capitalistas e disseminada pela sua grande mídia para encobrir seus verdadeiros interesses, como a necessidade de aumentar mais e mais os seus já altíssimos lucros (Sociologia para Jovens do Século XXI, 2013, p. 160.)

Analisando as discussões políticas contemporâneas no Brasil, o livro Sociologia para Jovens do Século XXI apresenta uma posição avaliativa bem definida sobre políticas públicas e qualidade dos governos de determinados presidentes, com foco em Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Esta posição coloca-se em detrimento de uma discussão mais plural e menos carregada de um sentido avaliativo. Tal livro afirma que “o governo FHC, apesar de eleito pela população, serviu aos interesses do grande capital e “feriu de morte” direitos fundamentais do povo brasileiro!” (p. 204). O autor procura justificar seu discurso e diz que para não parecer que este texto seja “um discurso vazio” apresentará um quadro dos gastos sociais no governo FHC apresentando uma tabela que deveria trazer os números da redução dos gastos com saúde⁴⁰. Em seguida fala sobre o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, dizendo que “entretanto, para decepção de uma parte de seus eleitores, seus dois governos ficaram muito aquém do que se poderia esperar de um representante direto e legítimo das classes trabalhadoras”. Em seguida, as autoras afirmarão que Lula

⁴⁰ No entanto, o gráfico não permite chegar a essa informação.

“acenou” para o capital internacional, bem como “atacou” os direitos conquistados pelos trabalhadores e implementou o Bolsa Família, que receberia cada vez mais recurso apenas por “ter um retorno eleitoral incomparável, em relação a qualquer outra política” (p. 205). Por fim, apresenta-se uma “paródia” da fala de Lula:

Parodiando as falas do presidente da República, “nunca antes os grandes bancos privados haviam obtido tantos lucros e nunca os trabalhadores se endividaram tanto na História deste país!” (...) Com a Era Lula e a continuidade das políticas neoliberais – inclusive por parte de sua sucessora, teve fim a ilusão de muitos trabalhadores brasileiros, no sentido de acreditar que mudanças substanciais, em termos de promoção de igualdade de direitos e de cidadania seriam possíveis nos marcos do modelo capitalista (Sociologia para Jovens do Século XXI, 2013, p. 206)

Esta forma de lidar com fatos políticos e econômicos do Brasil revela a escolha de parte dos livros em criar julgamentos unilaterais, ao invés de instigar todas as possíveis discussões complexas que poderiam ser suscitadas caso a Sociologia como um todo fosse foco dos manuais. Ao constatar este fato, a presente dissertação não quer avaliar ou julgar a proposta didática dos livros, mas apenas sinalizar o caráter da socialização política que se faz presente nos manuais, a qual é, de maneira geral, pautada na Sociologia Crítica. A escolha que tem por foco o polo de discussões da Sociologia Crítica acaba por eclipsar as demais possibilidades teóricas de explicação social, o que, por sua vez desemboca em uma dicotomização do mundo onde o binarismo positivo/negativo impera, o que remete ao movimento semelhante desenvolvido nos livros de Educação Moral e Cívica.

Ensino de Sociologia e Sociologia Crítica

Objetiva-se nesta seção dialogar o conhecimento exposto nos livros – bem como os padrões das abordagens tecidas nestes manuais – com os pressupostos e tendências da Sociologia Crítica. Ao fazer isto, tendo em vista o objetivo geral deste projeto, busca-se explicitar qual Sociologia é utilizada para consubstanciar a socialização política do aluno submetido aos manuais didáticos de Sociologia. Ao concluir que a Sociologia crítica representa o fio condutor dos manuais didáticos, torna-se possível apreender que o cidadão que a Sociologia busca formar deve perceber, julgar, condenar, indignar-se e

querer mudanças diante das injustiças e processos de dominação. Este seria, em síntese, o objetivo da socialização política do ensino de Sociologia.

A valorização da “crítica” aparece de duas formas nos materiais analisados. Por um lado, preconiza-se, tanto nos documentos, nas propostas curriculares quanto nos manuais didáticos a formação dos alunos para que estes tenham um “olhar crítico” sobre a sociedade. Como foi pormenorizado anteriormente, isto significa dizer que os alunos poderão, através do conhecimento sociológico agir e pensar “conscientemente”, “desnaturalizando” os fenômenos sociais e revelando – no sentido de mostrar o que antes estava oculto – uma série de ações e fatos presentes no cotidiano. Por outro lado, os manuais expressam uma outra ligação com a noção de “crítica”, a qual se apresenta, claramente, a partir da sua vinculação – direta ou indireta - com a própria Sociologia Crítica: enquanto três manuais analisados apresentaram pistas para a compreensão desse vínculo, dois se localizaram diretamente no campo da Sociologia Crítica⁴¹.

De acordo com Vandenbergue (2006), a noção de crítica é polissêmica e, por isso, se presta a uma série de confusões. Neste sentido, o autor distingue, no que tange à Sociologia, a “crítica epistemológica” da “crítica social da sociedade”, não obstante estas duas possam caminhar lado a lado em diversas ocasiões. Nas palavras do autor, a “crítica epistemológica”, remonta à própria possibilidade do conhecimento e preocupa-se em investigar a natureza dos conceitos e das abstrações. No que diz respeito à “crítica social da sociedade”, o autor afirmará que esta emerge da ideologia, e não da epistemologia. Para o autor, “a crítica social que julga e condena, protesta e denuncia as injustiças em nome de ideais e de grandes princípios pode ser considerada como a forma reflexiva e articulada das denúncias espontâneas da vida cotidiana”.

Interessa a esta dissertação focar, precisamente, na “crítica social da sociedade”, representada largamente pelos livros didáticos analisados, os quais citam a “Sociologia como esporte de combate” de Bourdieu de maneira exaustiva. Este dado corrobora a vinculação entre os manuais de Sociologia e a Sociologia Crítica, no mínimo porque o próprio Bourdieu é – ao lado da escola de Frankfurt – um impulsionador da Sociologia Crítica e, no limite da análise, porque os próprios livros incitam o julgamento, a

⁴¹ Um dos livros, o Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, representou um ‘ponto fora da curva’, não deixando de maneira tão clara sua ligação com a produção e a utilização do conhecimento da Sociologia crítica.

denúncia e a revelação dos padrões ocultos, alocando-se diretamente na proposição teórico-política dessa escola sociológica.

Coube historicamente à Sociologia Crítica abalar as estruturas das divisões consagradas entre política e ciência, tal qual debatidas por Max Weber. O alerta político, cientificamente calcado, dos autores vinculados à essa escola do pensamento sociológico, trata, principalmente, do desvelar dos mecanismos de manutenção e de reprodução das formas de dominação na sociedade.

Tal qual apresentado pela crítica à Sociologia Crítica de Boltanski e Thévenot (1989), esta última erigiu sobre os indivíduos uma espécie de padrão inconsciente de conduta e, sobre a Sociologia, erigiu a face de única leitora consciente da política e da sociedade, capaz de trazer à tona a força das estruturas conjunturais na manutenção da dominação. Em outras palavras, abandonado o pressuposto da neutralidade axiológica e conferindo aos indivíduos a condição de incapacidade crítica, a Sociologia Crítica construiu para ela o monopólio da crítica. A valorização do saber científico sociológico como o único capaz de corrigir as ingenuidades do pensamento não-sociológico - que não permite a compreensão dos padrões de dominação e violência da sociedade - faz-se presente nos manuais didáticos nos tópicos sobre senso comum e Sociologia. Este padrão da Sociologia enquanto redentora e libertadora dos indivíduos foi analisado por Sarandy (2004) em sua dissertação de mestrado. Nesta oportunidade, o autor denominou de “Sociologia missionária” a tendência do ensino de Sociologia em conferir à disciplina um viés libertador e redentor que outro conhecimento não poderia conferir.

A chamada Sociologia da Crítica, construída por estes dois últimos autores, vislumbraria, então, tornar os atores sociais seres reflexivos que sabem criticar e que possuem senso de justiça, dando voz aos “acteurs eux-mêmes”. Esta posição teórica valoriza a interação da vida social mais do que as estruturas conjunturais. Neste sentido, Vandenbergue relembra a metáfora de Lahire (1996) para diferenciar a perspectiva crítica (escola Bourdiesiana) da perspectiva da Sociologia da Crítica (de Boltanski e Thévenot): enquanto a primeira prevalece-se de uma visão do tipo top down – vinculada a macrosociologia bourdiesiana – a segunda parte de uma visão bottom up - com a valorização da observação da vida social nas interações.

Interessa, sobretudo, salientar que a visão do tipo top down, calcada na macrosociologia bourdiesiana, é a que se faz presente nos manuais de Sociologia. Porém, antes de tratar dos livros – que foram foco mais objetivo desta dissertação –

cabe esclarecer que os documentos de sugestão curricular também tratam largamente da noção de “crítica”, afirmando, inclusive, como foi visto anteriormente, que:

(...) pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e **capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justa e solidário** (BRASIL, 1999. p. 37. Grifo nosso)

A utilização do adjetivo “reflexiva” e “crítica”, bem como a denúncia da injustiça social, permite a constatação de que os próprios documentos curriculares expressam a valorização da Sociologia Crítica. Por sua vez, este dado impede a conclusão de que os autores dos manuais teriam por puro voluntarismo reduzido o conhecimento sociológico à escola crítica da Sociologia, a qual já possui papel central nos Parâmetros Curriculares.

Partindo dos documentos curriculares para o corpo dos manuais didáticos, cabe ainda destacar algumas pistas dos livros que podem ser compreendidas enquanto dados para a apreensão da filiação dos manuais à Sociologia Crítica: o livro Sociologia para Jovens do Século XXI, já na sua introdução, se baseia na noção de Sociologia como esporte de combate, de Bourdieu, para delimitar seus objetivos. O livro Sociologia, na definição dos objetivos da disciplina, fala exclusivamente da “Sociologia Crítica”, apontando o neoliberalismo como um de seus principais temas. Já o livro Sociologia para o Ensino Médio também filia-se a “Sociologia com postura crítica” de Bourdieu, que revelaria aspectos que indivíduos e grupos insistem em ocultar.

A apresentação de uma estrutura conjuntural baseada na dominação, violência e opressão e não articulação dessa escala social com a escala da capacidade reflexiva dos indivíduos faz-se presente de maneira mais sólida no livro Sociologia para Jovens do Século XXI, o qual, tratando do capitalismo enquanto “Barbárie”, denuncia os padrões de dominação e violência. Este debate, apresentado no capítulo 9, intitulado “Tudo o que é sólido se desmancha no ar: capitalismo e barbárie”, pode ser sintetizado no seguinte trecho:

Barbárie significa, aqui, industrialização do homicídio, exterminação em massa graças às tecnologias científicas de ponta, impessoalidade do massacre. Populações inteiras são “eliminadas” nesse processo. Gestão burocrática, administrativa, eficaz, planificada, “racional” (em termos instrumentais) dos atos bárbaros; ideologia legitimadora do tipo moderno: “biológica”, “higiênica”, “científica” (e não religiosa ou

tradicionalista); destruição indiscriminada da natureza, como as queimadas da Amazônia, a poluição do ar e da água – prejudicando e colocando em risco a vida na Terra – e todos os crimes contra a humanidade, genocídios e massacres do século XX e XXI. O porquê disso tudo? Simples. O capital não tem fronteira (...) o que interessa é vender e lucrar e não o bem-estar dos indivíduos (Sociologia para Jovens do Século XXI. 2012, p. 141)

Indo ainda aos livros para corroborar as filiações aqui apreendidas, cabe destacar o trecho do livro *Sociologia Hoje*, já citado nas páginas anteriores, que parte de um pressuposto de fibra moral para delimitar o diferencial da Sociologia, a qual permitiria “julgar” o que é mais razoável e distinguir um “argumento sólido” de outro que não “passa de enganação”. Destaca-se ainda, que ao tratar desta questão, o manual refere-se à Sociologia como essencialmente dotada de uma perspectiva “crítica”: “Essa perspectiva crítica nos ajuda a julgar o que é mais ou menos razoável, distinguir um argumento sólido de outro que não passa de enganação” (*Sociologia Hoje*. 2012, p. 21). A capacidade única de julgamento que poderia ser trazido pelo conhecimento sociológico representa, neste manual, a filiação à Sociologia Crítica, principalmente no que diz respeito ao monopólio da crítica sustentado por esta escola sociológica.

Cabe ainda, destacar a afinidade entre os mecanismos de socialização do ensino de Sociologia e os pressupostos básicos da Sociologia Pública, compreendendo-a, tal qual proposta por Burawoy (2009), como um "estilo" “engajado” de fazer Sociologia que combina o rigor teórico e científico com a não neutralidade moral e política. De acordo com Burawoy, esta forma de fazer Sociologia representa um movimento de devolver o conhecimento ao público, que seria a fonte originária da produção do conhecimento sociológico. Para o autor, este movimento representaria uma ruptura com a Sociologia tradicional, burocrática, afastada do público, enclausurada na academia e preocupada unicamente com a manutenção das carreiras profissionais. Destaca-se ainda que, no livro *Por uma Sociologia Pública* (2009), de Burawoy e Ruy Braga, encontra-se inclusive um artigo-defesa do ensino de Sociologia, no qual defende-se que o ensino de Sociologia deve estar vinculado a uma posição crítica e emancipadora. As afinidades entre a Sociologia Pública⁴² e o ensino de Sociologia podem ser sintetizadas no processo de produção de uma espécie de ativismo sociológico, ou seja, importa a

⁴² Para que não seja criada uma confusão entre a SC e a SP, cabe distingui-las: de acordo com Burawoy (2005), a Sociologia Crítica atua politicamente apenas no âmbito interno à academia, com base em uma visão moral da sociedade. Já a Sociologia Pública, visa o debate externo e a atuação política no espaço público

produção do conhecimento objetivo e rigorosamente testado, mas não apenas isso. O segundo passo seria, então, retornar ao “público” este conhecimento, utilizando-o, sem neutralidade moral, com valores de julgamento e com pretensões políticas, para a modificação social.

Neste capítulo da dissertação, apresentou-se o quanto o potencial transformador e solucionador de problemas da Sociologia fora maximizado pelos autores dos livros didáticos – bem como por aqueles que escreveram os documentos curriculares referentes à essa disciplina. As características que se busca formar nos alunos a partir dos manuais utilizados foram aqui apresentadas enquanto parte de um processo maior, o processo de socialização política – e de formação do cidadão “consciente”. A formação de um cidadão que pensa a partir do conhecimento científico, e não do senso comum, é o primeiro passo para que este consiga se apossar da Sociologia, enquanto uma ferramenta, para a elaboração do pensamento crítico – o qual denota a possibilidade de desvendar o que está oculto, distinguindo entre “enganações” e verdades. Pensando cientificamente com a Sociologia, e, por isso, conseguindo criticar a realidade social, desfazendo ocultações, os alunos poderiam então transformar-se em atores da mudança para um mundo mais justo e solidário. O ensino de Sociologia apresenta-se, então, com um forte amparo na Sociologia Crítica, seja por entender que o pensamento sociológico é o que pode fazer a crítica consciente, seja por entender que o foco da Sociologia é desvendar estruturas ocultas de produção e reprodução dos mecanismos de dominação e violência. Por outro lado, o sentido “público”, de artífice da mudança, é também trazido à tona nos livros de Sociologia, o que permite enxergar afinidades entre o ensino de Sociologia e a Sociologia Pública.

Capítulo III- À guisa de comparação

A análise dos materiais analisados nesta dissertação permitiu observar continuidades e discontinuidades entre as duas disciplinas. A comparação realizada permitiu vislumbrar que a proposta curricular do ensino de EMC e do ensino de Sociologia partem de um esquema semelhante de pensamento pautado no diagnóstico social da necessidade de mudança. Neste esquema semelhante, pode-se vislumbrar a existência de um plano para a mudança social, pautado na idealização de uma configuração social desejada, na elaboração de uma fórmula para a construção da transformação social e, ainda, na apresentação de um mecanismo que valide os argumentos expostos nos livros. Além disso, os esquemas de mudança social apresentados nas disciplinas também expõem a existência de um empecilho para a mudança – o que fica mais evidente e claro nos livros de EMC e mais difuso nos livros de Sociologia. Outro ponto de continuidade a se ressaltar é que a socialização política apresentada por cada uma das duas disciplinas visa construir no aluno o artífice deste planejamento de mudança social.

Um ponto de semelhança a ser ressaltado é o fato de as duas disciplinas instrumentalizarem o conhecimento por elas apresentados como fator de transformação da realidade social. Neste sentido, uma fibra moral aparece nos documentos e manuais de ambos os lados: existe uma clara divisão entre o que é bom e o que é mau para a sociedade, o que aparece nos textos a partir da utilização de discursos afirmativos e normativos que sublimam os embates e lutas teóricas, sempre intensos e complexos, por definição do que seja a realidade social. Destaca-se que, no caso do Ensino de Sociologia, há ênfase diferente em cada um dos livros no que diz respeito a esta questão: quatro dos livros analisados mais diretamente apresentam esta fibra moral; um livro traz esta problemática, mas com uma tônica menos forte do que a aquela apresentada nos outros livros; e um dos livros analisados não contém este pressuposto.

Partindo destes dois semelhantes esquemas, esta seção da dissertação procurou expor e comparar as similaridades e diferenças das duas disciplinas, de maneira a não dicotomizar a análise entre aquilo que é próximo, e aquilo que é divergente, priorizando-se um olhar mais denso que, mesmo observando semelhanças, aponta as discontinuidades entre elas. Procurou-se, ainda, enquadrar dentro destes esquemas aquelas categorias de socialização política construídas no capítulo 1 e 2 da dissertação, de forma a fazer referência aos padrões de comportamento e atitude política que espera-

se dos alunos submetidos às duas disciplinas. A fim de rememorar ao leitor e à leitora quais são as categorias de socialização política das duas disciplinas, conforme elaborado nesta dissertação, segue abaixo um quadro comparativo das mesmas:

Tabela 3 comparação dos elementos de socialização política da EMC e do ES

Elementos de Socialização Política do ensino de Educação Moral e Cívica	Elementos de Socialização Política do ensino de Sociologia
<ul style="list-style-type: none"> • Cidadão com moral religiosa • Cidadão do desenvolvimento nacional e do progresso • Cidadão anticomunista • Cidadão do patriotismo, do civismo e a questão da identidade nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadão com olhar “científico” • Cidadão crítico • Cidadão transformador

Procurou-se, na comparação das disciplinas, responder a três perguntas centrais para a compreensão dos processos de socialização política e da formação para a cidadania, tal qual proposto por Sundström e Fernandez (2013): 1) Quais são as qualidades e virtudes que busca-se reproduzir ou criar através da educação?; 2) Que tipo de sociedade deseja-se que os cidadãos reproduzam? e 3) Que normas e valores coletivos se quer que os cidadãos estejam prontos para defender?

Destaca-se que os esquemas utilizados para a comparação e que serão aqui apresentados seguem basicamente o seguinte roteiro: 1) diagnóstico da necessidade de mudança social; 2) formulação de um tipo ideal de sociedade a alcançar; 3) proposição de uma receita para a mudança; 4) localização de um empecilho; 5) valorização de um argumento de validade para o esquema apresentado e; 6) identificação de um artifício para a transformação.

No caso da Educação Moral e Cívica a sociedade que se almeja alcançar depende de basicamente dois elementos: 1) modernização da infraestrutura brasileira, com desenvolvimento das indústrias, da comunicação, com integração entre as regiões

do país, com mecanização agrária, incentivo do comércio exterior, planejamento econômico a longo prazo, política habitacional, desenvolvimento no âmbito da saúde e da educação e regularização das relações entre capital e trabalho, dois sustentáculos do progresso nacional⁴³. O segundo elemento para a constituição da sociedade almejada pela disciplina EMC é 2) a conservação de valores nacionais, principalmente os valores cristãos e de “amor à liberdade”, numa clara referência à extinção da propriedade privada do Estado comunista. Neste tipo de sociedade, as relações entre os homens e o Estado, pautam-se na centralidade da liberdade e da felicidade do ser humano, que não pode ser reduzido a um “servidor” do Estado, tendo como base deste pensamento o humanismo cristão, ou, de acordo com os livros, a “moral universal” que unifica todos os povos. Seriam esses os princípios morais “universais”, os quais expressam-se na busca pelo bem comum, pela salvação, pela felicidade e pela harmonia da parte com o todo, como demonstrado no capítulo 1 desta dissertação. Cabe ressaltar que, de acordo com Xavier, não apenas a religião possui esses valores morais universais, mas também o Direito e a Legislação deles compartilham. Modernizar e conservar: mais uma vez, retorna-se à questão da modernização conservadora, apontada por Motta (2014) para tratar da Reforma Universitária elaborada durante o regime militar e para, de maneira mais ampla, sintetizar a acomodação de ideais distintos dentro de um mesmo projeto de desenvolvimento nacional.

Compreendendo o tipo de sociedade idealizada pelos livros de EMC, encontra-se a resposta para uma das perguntas mais centrais nos estudos de socialização política e de citizenship education: que tipo de sociedade deseja-se que os cidadãos reproduzam? (cf. SUNDSTRÖM et al, 2013). A resposta para essa pergunta, seria: uma sociedade moderna, profundamente pautada na conservação dos valores morais cristãos e na manutenção da liberdade individual, na chave de defesa da propriedade privada. Não é demais ressaltar que os livros de EMC apontam a necessária “revolução da igualdade” nas sociedades democráticas, esclarecendo a importância de se aprofundar a justiça social, o que permite, inclusive, a intensa valorização da reforma agrária e da regulação por parte do Estado das relações de trabalho no Brasil.

Para alcançar este tipo ideal de sociedade apresentada pelos livros, pode-se apreender a existência de uma fórmula que permite a segura transição para o tipo de

⁴³ Os itens relacionados estão expostos no documento 94/71 do CFE e também nas listas de empecilhos para o desenvolvimento nacional citados pelos manuais de EMC.

sociedade que se almeja alcançar: interiorizar nos indivíduos a importância do civismo, do patriotismo, dos valores cristãos e do anticomunismo. É neste ponto que se encontra a resposta para uma segunda pergunta central nas pesquisas de socialização política e de citizenship education: quais são as qualidades e virtudes que se busca reproduzir ou criar através da educação? (cf. SUNDSTRÖM et al, 2013). A qualidade e a virtude de um cidadão patriota, que cultue os símbolos pátrios e que valorize as tradições nacionais, um cidadão que enxergue na pátria a própria figura de uma mãe. A qualidade e as virtudes do civismo, que permite cumprir todos os deveres e zelar por todos os direitos. A qualidade do civismo que insere sobre o indivíduo a responsabilidade no desenvolvimento da nação, a qual se aprendeu a amar a partir da valorização do patriotismo. A qualidade e a virtude da moral cristã também devem ser preservadas, contra as “filosofias materialistas” que visam “subjugar o homem ao partido e ao Estado”. A liberdade e a religião do evangelho que não é “a religião do ópio do povo” devem ser então preservadas. Por última, a qualidade e a virtude do cidadão anticomunista também deve ser produzida nos indivíduos, de maneira a proteger a nação da “terrível forma de agressão que é a realizada internamente, por maus brasileiros que, a serviço de ideologias estrangeiras, têm tumultuado a vida nacional e envergonhado o Brasil perante os países civilizados” (GARCIA, 1971, p. 205). A elucidação destes pontos, permite ainda responder a uma terceira pergunta colocada sobre os estudos da área: que normas e valores coletivos se quer que os cidadãos estejam prontos para defender?

Outro ponto do esquema apresentado pelos livros de EMC no que diz respeito à construção da mudança social é a localização de um inimigo – chamado literalmente de inimigo no corpo dos livros - e que impede a conquista da sociedade que se almeja alcançar: os “subversivos” que carregam consigo ideologias “estranhas”, “exóticas” e “materialistas”.

Os argumentos utilizados pelos livros de EMC são validados quando se apresenta a existência de uma moral universal que está permeada dos pressupostos abraçados – e interiorizados nos alunos – a partir do manual didático.

Sustenta-se nesta dissertação que o principal ponto de comparação entre as duas disciplinas reside no fato de o ensino de Sociologia compartilhar de um mesmo esquema formal de mudança social. Diagnosticada a necessária transformação da sociedade, os livros e documentos curriculares de Sociologia também apresentarão um

pressuposto de sociedade ideal, uma receita para a conquista da mesma, um inimigo que impede a mudança e um pressuposto de validade dos seus argumentos.

A sociedade ideal almejada pela Sociologia é uma sociedade “mais justa e solidária”, ou ainda, “mais justo e democrático”:

(...) pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e **capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário** (BRASIL, 2000. p. 37. Grifo nosso)

A transformação do Brasil em um país **mais justo e democrático** é uma responsabilidade de todos aqueles que sonham, lutam e acreditam num país melhor para todos. Vamos encarar esse desafio? Afinal, sem mobilização social nada se transforma. (Sociologia em Movimento. 2013, p. 158. Grifo nosso)

Este mundo novo almejado pelo ensino de Sociologia não deve apenas criar novas relações políticas, mais democráticas, e novas relações sociais, mais justas, mas, também, viabilizar o aperfeiçoamento das emoções, tornando o mundo, “mais feliz para todos”:

Além de fundamentar um aprendizado crítico e participativo em ciências sociais, esperamos que este livro possa ajudá-lo a fazer parte da construção de um mundo **mais justo e feliz para todos**, vivendo plenamente sua cidadania (Sociologia Hoje. 2013, p. 3. Grifo nosso)

Torna-se então possível, responder à primeira pergunta colocada nesta seção: que tipo de sociedade deseja-se que os cidadãos reproduzam? (cf. SUNDSTRÖM et al, 2013). Os documentos de Sociologia analisados apresentam, assim como os de EMC, uma fórmula para que este mundo mais justo, solidário, democrático e feliz para todos seja alcançado: a contraposição ao senso comum via saber científico e, a partir disso, a formulação de um pensamento “crítico”. Para os manuais de Sociologia, a disciplina contribui para que os indivíduos repensem as visões de mundo hegemônicas, “deixando de lado nossas ingenuidades e preconceitos” (Fernandes et al, 2012, P.18).

Cabe ressaltar que a concepção de que a Sociologia é uma disciplina libertadora possui representação, inclusive, na teorização sociológica contemporânea, como pode ser observado no livro “Aprendendo a pensar com a Sociologia”, de Bauman, que prevê que a disciplina permite desenvolver a tolerância, que é uma condição suprema da liberdade (Cf.Bauman, 2010).

Após a mutação do senso comum para o saber científico, a Sociologia leva ainda à formulação do pensamento “crítico”, entendido aqui enquanto segundo passo da receita para a transformação social. A Sociologia como um “instrumento de reflexão crítica” (Sociologia hoje, 2013, p. 3), permitiria enxergar coisas ocultas, como postulado por Bourdieu. Além disso, torna possível abalar os interesses daqueles a quem interessa ocultar coisas na sociedade:

Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, a Sociologia, quando se coloca numa posição crítica, incomoda muito, porque, como outras ciências humanas, revela aspectos da sociedade que certos indivíduos ou grupos se empenham em ocultar. Se esses indivíduos e grupos procuram impedir que determinados atos e fenômenos sejam conhecidos do público, de alguma forma o esclarecimento de tais fatos pode perturbar seus interesses ou mesmo concepções, explicações e convicções (Sociologia para o Ensino Médio. 2013, p. 7).

É devido a esta posição que se enfatiza, nesta dissertação, as afinidades entre o ensino de Sociologia e a Sociologia Crítica, que, preocupa-se, justamente, com o desvendar dos mecanismos de manutenção do poder, da dominação e da violência. Neste sentido, pode-se responder então a segunda pergunta central para os estudos de socialização política e de citizenship education: quais são as qualidades e virtudes que busca-se reproduzir ou criar através da educação? As qualidades de um cidadão que não pensa de acordo com o senso comum e que, além disso, tem como bússola de seu pensamento a reflexão crítica da Sociologia (com exceção do livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, que se afasta desse pressuposto).

Ressalta-se ainda, que é preocupação central dos documentos curriculares de Sociologia formar uma identidade política nos alunos, de modo a metamorfosear a visão negativa da política como “enganação” que eles costumam ter (BRASIL, 2000, p. 41). Logo, o ensino de Sociologia também se preocupa em formar um cidadão que entende a importância da participação política na sociedade.

Assim como os livros de EMC, os livros de Sociologia apresentam um argumento de validação dos pressupostos apresentados no livro: se, por um lado, a validação do ensino de EMC dá-se pela legitimidade da “moral universal”, a legitimidade dos argumentos dos manuais de Sociologia dá-se, justamente, pelo seu caráter científico, já que a ciência é apresentada como possuidora de “racionalidade”, em contraposição aos outros tipos de conhecimento.

No que diz respeito à existência de um inimigo que impede a consolidação da mudança social, os livros de Sociologia são menos claros e objetivos quanto a esta

questão, mas pode-se, através de uma leitura atenta, perceber a crítica ao neoliberalismo e ao capitalismo como motores de estagnação da sociedade e de produção de uma conjuntura social contrária aos valores de “justiça”, “felicidade”, “democracia” e “solidariedade”. Neste sentido, várias passagens do livro *Sociologia para jovens do século XXI*, demonstram-se elucidativas:

(...) certamente os que disseminam a ideia de que o mundo sempre foi assim e sempre será se beneficiam da exploração e de sua condição de superioridade na sociedade (banqueiros, donos de terras, empresários, etc.). Não interessa a eles mudar o mundo e fazer com que todos estejam bem (...). (*Sociologia para Jovens do Século XXI*, 2013, p. 108)

O neoliberalismo revelou-se o que sempre tentou esconder: mais um mito, uma ideia utilizada pelos grandes empresários capitalistas e disseminada pela sua grande mídia para encobrir seus verdadeiros interesses, como a necessidade de aumentar mais e mais os seus já altíssimos lucros (*Sociologia para Jovens do Século XXI*, 2013, p. 160.)

Das conclusões supracitadas, pode-se afirmar que os padrões de socialização política formulados pelas disciplinas possuem continuidade apenas no que se refere à socialização dos estudantes em determinados valores necessários para dois tipos diferentes de mudança social e, também, a produção do engajamento dos estudantes neste processo de transformação. Em outras palavras, um grande aspecto de continuidade na socialização política das duas disciplinas é **o diagnóstico da necessária mudança social**, seja via modernização e expurgo do atraso – acompanhada de conservação dos valores cristãos-, no caso da EMC, seja **através da criação de uma sociedade mais justa, feliz, democrática e solidária**, no caso do ensino de Sociologia. Neste sentido, tanto a disciplina EMC quanto a disciplina Sociologia partem da percepção de que há um ideal de sociedade a se alcançar, e de que o papel da escola e dessas disciplinas é guiar os alunos para essas mudanças. O papel representado pelas disciplinas seria, sobretudo, o de levar aos alunos informações e conhecimentos imprescindíveis para que estas sociedades pudessem ser materializadas. Entretanto, para que esta sociedade ideal possa ser alcançada, faz-se necessário a construção de um artífice para a mudança. Tanto na EMC quando na Sociologia, este artífice é o jovem aluno das disciplinas.

Pensando a longo prazo, cabe destacar que a proposta de uma educação redentora de um tipo específico de cidadão - necessário para a transformação - não

representa uma novidade no que tange às políticas educacionais brasileiras. Se realizado um breve panorama das propostas educacionais no Brasil, desde a proclamação da república, encontra-se o contínuo entendimento por parte das políticas escolares de que a educação serve à transformação da realidade social.

Estudos como o de Botelho (2004) e Meucci (2011), ajudam a enxergar o quanto os pensadores das funções da escola no Brasil sempre atribuíram à mesma um papel de transformação da realidade. No caso de Botelho (2004), a escola da primeira república levaria a imprimir nos jovens os valores nacionais, representando, portanto, o “Aprendizado da Nação”. Desta maneira, formar-se-ia nos jovens o sentido da brasilidade, possibilitando o progresso nacional, materializado no expurgo do atraso brasileiro. No caso de Meucci (2011), os primeiros manuais didáticos de Sociologia dividiam-se entre a formação científica e a formação cívica dos professores da escola básica, tornando então possível, por sua vez, a conformação de uma tessitura social pronta para o desenvolvimento.

Já no caso da EMC, encontra-se na disciplina a chave para a apresentação dos problemas sociais brasileiros e para o desenvolvimento da vontade dos alunos em intervir e colaborar, por amor à Pátria e para a dissolução dos empecilhos para a modernização. Modernizar a indústria, a agricultura, os meios de comunicação, enfim, toda a infraestrutura nacional, mas, conservar, por amor a Deus - o “Bem maior” – todos os valores nacionais, sendo o aluno um agente indispensável na manutenção da Segurança Nacional, e impedindo a entrada de ideologias “estrangeiras” e “exóticas” que abalasses o sentido de liberdade do povo brasileiro – “brasileiro”, no singular, posto que a pluralidade étnica e racial é obscurecida pelo pressuposto de integração nacional pautado na miscigenação e “amorenamento” do brasileiro. Já o ensino de Sociologia quer acabar com as injustiças, as explorações, com a barbárie capitalista, com a reprodução das desigualdades. Problema sociológico é problema social, e no ensino de Sociologia deposita-se a esperança da conscientização do alunado no que diz respeito a enxergar todas as mazelas, ocultadas por atores que não querem a mudança – os quais, segundo o livro *Sociologia para Jovens do Século XXI*, seriam “os banqueiros, donos de terras e empresários” (p.108), e que para o livro *Sociologia para o Ensino Médio*, são simplesmente os “certos indivíduos e grupos que se empenham em ocultar” determinados aspectos da Sociedade. A Sociologia da indústria cultural, a Sociologia de Bourdieu, a Sociologia Crítica, torna-se, então, como sugerido pela Sociologia Pública

de Burawoy, uma ponte dupla: entre a academia e o público, e entre o público e uma sociedade mais justa.

As duas disciplinas visam preparar os indivíduos para que estes tenham comportamentos, atitudes e padrões cognitivos que permitam aos mesmos preencher lacunas que estariam postas na realidade social, as quais, não sendo preenchidas, impediriam as necessárias mudanças. Interessante ressaltar que, para as duas disciplinas, estas lacunas poderiam ser preenchidas através do engajamento dos indivíduos na resolução de problemas do espectro político e social. A necessidade de fomentar o amor à Pátria, o civismo, o ajustamento dos afetos com relação à brasilidade e à moral cristã, foram os caminhos encontrados pela EMC para engajar os indivíduos em torno de um ideal: o desenvolvimento – com segurança e conservação de valores – do Brasil. No caso da Sociologia, a necessidade de expurgar o senso comum e de produzir a posição “crítica” foram os caminhos encontrados para que as coisas ocultas da sociedade fossem reveladas e posteriormente combatidas, esta é a perspectiva da Sociologia como um esporte de combate de Bourdieu.

Logo, pode-se afirmar que é um tipo de atitude ativa, um tipo de comportamento engajado e preocupado com as transformações sociais que se espera do aluno em ambas as disciplinas, cabendo ressaltar que no que diz respeito à EMC, foca-se na noção do desenvolvimento nacional (econômico e social) e nos deveres da cidadania, com certo espaço aos direitos civis e políticos dos cidadãos, enquanto no ensino de Sociologia, a preocupação focaliza o engajamento dos discentes na construção de justiça social.

Conclusão

Acompanhou-se, nesta dissertação, a construção de uma resposta para o seguinte problema de pesquisa: quais projetos de socialização política estão dispostos nas disciplinas educação moral e cívica e Sociologia? Que padrões de comportamento e atitudes políticas procura-se introjetar nos estudantes a partir dessas duas disciplinas? Respondendo a esta questão de pesquisa, buscou-se colaborar para os debates sobre socialização política e formação para a cidadania na educação brasileira, tendo por norte uma questão ainda mais ampla: quais são os sentidos da educação para a cidadania, entendida enquanto projeto de socialização política, no processo educacional brasileiro?

Conforme ressaltado na introdução deste texto, entendeu-se aqui que a formação para a cidadania é um dos principais mecanismos de consolidação de projetos de socialização política, tal qual proposto por Ichilov (2013), autor que chama atenção para a centralidade da educação para a cidadania na definição de uma nova agenda para o campo da socialização política educacional.

Algo que organizou a análise desta dissertação foi perscrutar um caminho que permitisse pensar como as disciplinas se assemelham nas suas diferenças, na medida em que possuem um esquema parecido de consolidação de socialização política, bem como apreender como as disciplinas se diferenciam nas suas semelhanças, na medida em que ambas preenchem os objetivos do seu esquema de socialização política de maneira distinta. Ao agir dessa maneira, esta dissertação busca complexificar e não reduzir os sentidos atribuídos à socialização política de ambas.

De maneira geral, o objetivo que conduziu as análises realizadas no bojo desta dissertação foi o de apreender quais comportamentos, atitudes e padrões cognitivos políticos buscou-se fomentar nos alunos por meio das duas supracitadas disciplinas. Este objetivo, por sua vez, pode ser subdividido em pelo menos duas principais perguntas motivadoras, as quais foram retiradas do texto de Sundström e Fernandez (2013) e, para as quais, foram produzidas respostas principalmente no terceiro capítulo desta dissertação:

- **Quais são as qualidades e virtudes que se busca reproduzir ou criar através da educação?**
- **Que tipo de sociedade deseja-se que os cidadãos reproduzam?**

No caso do ensino de Educação Moral e Cívica as respostas elaboradas para as supracitadas questões foram: uma sociedade moderna, profundamente pautada na conservação dos valores morais cristãos e na manutenção da liberdade individual; e a qualidade e a virtude de um cidadão patriota, que cultue os símbolos pátrios e que valoriza as tradições nacionais; a qualidade e as virtudes do civismo, que permite cumprir todos os deveres e zelar por todos os direitos e que insere sobre o indivíduo a responsabilidade no desenvolvimento da nação; a qualidade e a virtude da moral cristã, que devem ser preservadas contra as “filosofias materialistas” que visam “subjugar o homem ao partido e ao Estado”; e por último, a qualidade e a virtude do cidadão anticomunista também deve ser produzida nos indivíduos, de maneira a proteger a nação do crescimento comunista no país.

No que se refere ao ensino de Sociologia, também foram produzidas respostas para as duas perguntas mencionadas nesta conclusão. À primeira delas, respondeu-se que a sociedade ideal almejada pelo ensino de Sociologia é uma sociedade socialmente “mais justa” e “solidária”, politicamente mais “democrática” e, também, mais “feliz”, para utilizar os termos “nativos” aos documentos. A sociedade que a Sociologia visa construir opõe-se à sociedade “neoliberal” e à “barbárie capitalista”, na medida em que se entende que estas formas econômicas, políticas e sociais impedem, justamente, a construção da justiça social, aumentando a exploração do trabalhador, via precarização do trabalho e produção de desemprego estrutural. Além disso, segundo os manuais didáticos, esse tipo de sociedade retira do Estado a responsabilidade com as questões sociais, o que aumenta as desigualdades e reproduz a dominação social. No que diz respeito à segunda pergunta, busca-se através da Sociologia fomentar as qualidades de um cidadão que não pensa de acordo com o senso comum, apresentado como “falso” e “ingênuo”, e que, além disso, tenha como bússola de seu pensamento a reflexão da Sociologia Crítica. As afinidades com a Sociologia Crítica, representada nos documentos principalmente por Bourdieu e por teóricos da Indústria Cultural, levou os documentos analisados a propor uma representação da sociedade como sendo constituída por fatos e coisas ocultas que somente a perspectiva sociológica poderia auxiliar a desvendar. Cabe destacar que esta perspectiva aparece anulada no livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (2013) e no documento *Orientações*

Curriculares Nacionais (2006), nos quais perspectivas mais plurais e menos filiadas à Sociologia Crítica tendem a prevalecer.

Percebeu-se, ainda, a vinculação dos discursos dos manuais e dos documentos curriculares com a Sociologia Pública, tal qual defendida por Burawoy (2005). Neste sentido, não basta à Sociologia desvendar coisas que estão ocultas. Antes, ela deve configurar-se num “esporte de batalha”, tal qual sugerido por Bourdieu. Desta forma, a disciplina aparece com teor transformador, representando uma ponte entre a academia e a produção de transformação social.

Demonstrou-se empiricamente que as duas disciplinas possuem um sentido comum nos seus projetos de socialização política: instrumentalizar o conhecimento por elas apresentados como fator de transformação da realidade social. Neste sentido, uma fibra moral aparece nos documentos e manuais de ambos os lados: existe uma clara divisão entre o que é bom e o que é mau para a sociedade, o que aparece nos textos a partir da utilização de discursos afirmativos e normativos que sublimam os embates e lutas teóricas, sempre intensos e complexos, por definição do que seja a realidade social.

Uma conclusão sobre o ensino de EMC deve aqui ser ressaltado: os manuais didáticos da disciplina, bem como os documentos legislativos analisados, possuem potencial heurístico para a compreensão de parte dos processos sociais mais amplos que desenrolaram-se no percurso da ditadura militar brasileira. Desta forma, encontrou-se no material de EMC o reflexo de dois processos que estavam postos no plano das pretensões políticas, sociais e culturais do regime militar. O primeiro deles é a tentativa de construção de uma identidade nacional homogênea, forjada através do pressuposto de integração nacional via miscigenação, conforme apresentado por Ortiz (2004). Pôde-se observar, ainda, a sublimação das desigualdades étnicas e raciais brasileiras, as quais foram subjugadas à ideia de uma sociedade sem conflitos linguísticos, raciais e étnicos que pudessem ser empecilho para o desenvolvimento nacional, salientando-se a afirmação da inexistência de preconceitos no país. No entanto, a desigualdade econômica não foi expurgada, de maneira que se buscou, em cada um dos nove livros analisados, reforçar a necessidade de uma intensificação das políticas públicas de promoção da igualdade, como a reforma agrária, o salário família e a intervenção do Estado nas relações trabalhistas, de modo a impedir a exploração do trabalhador e assegurar a sua ascensão social.

O segundo reflexo apreendido das políticas do regime militar sobre o ensino de Educação Moral e Cívica foi a defesa de três tipos diferentes de ideias políticas básicas: o liberalismo democrático, o conservadorismo e o autoritarismo. Na mesma medida em que os livros valorizam os mais tradicionais processos democráticos - como o voto, a constituição, o controle mútuo entre executivo, legislativo e judiciário, fazendo inclusive críticas à censura dos meios de comunicação -, também apresentam pressupostos autoritários, como o elogio ao AI-5 e a produção de justificativas para o fechamento do congresso. Por outro lado, os livros ainda procuravam reproduzir a moral cristã, entendida enquanto moral universal que deve ser preservada e protegida de “ideologias materialistas”. Ao constatar este movimento de acomodação entre três distintas perspectivas políticas, os dados da pesquisa foram conectados às análises de Motta (2014) sobre a “modernização conservadora autoritária” que, segundo este autor, foi motor do regime militar e também da reforma universitária encaminhada pelo mesmo.

O desenvolvimento desta dissertação gerou, ainda, algumas questões que, não podendo ser respondidas por esta pesquisa, podem ser colocadas para que outras iniciativas se debrucem sobre elas. Foi possível acompanhar na análise do material algumas continuidades e descontinuidades no que diz respeito aos conteúdos presentes nas duas disciplinas. Muitos deles fazem-se presentes tanto nos manuais de EMC quanto nos manuais de Sociologia. Destes, destacam-se as temáticas sobre Estado, Democracia e Trabalho. Foi possível perceber que, no que diz respeito às duas primeiras temáticas, as abordagens eram bastante parecidas, a despeito das limitações pedagógicas dos livros de EMC, que não contam com uma linguagem gráfica e didática tão atraentes para as novas gerações quanto os livros de Sociologia.

Os dois conjuntos de livros apontam as explorações do trabalho na história da humanidade, e preocupam-se em desenvolver explicações sobre as transformações do mundo do trabalho desde as sociedades tribais até as sociedades modernas, como feito por alguns dos livros de EMC. Os desmandos capitalistas sobre o bem-estar e dignidade dos trabalhadores também são tratados tanto na EMC quanto na Sociologia. A grande diferença aparece nas discussões teóricas e conceituais sobre reestruturação produtiva, fordismo, toyotismo e precarização do trabalho, as quais obviamente não poderiam estar presentes nos livros de EMC devido a uma questão temporal, mas que perpassam todos os livros de Sociologia. Tendo em vista essa confluência da temática “Trabalho”,

indica-se que uma investigação sobre as formas pelas quais a mesma vem sendo tratada nos manuais de EMC e de Sociologia representaria um interessante movimento.

Outra questão tratada nas duas disciplinas diz respeito às temáticas Estado e Democracia. A formação dos Estados modernos, o papel das revoluções dos séculos XVIII e XIX na consolidação das democracias, as teorias contratualistas, as definições de Estado, Nação, Poder e Democracia fazem parte de todos os livros de EMC e Sociologia. Os dois conjuntos de livros apresentam julgamentos sobre algumas formas de organização do Estado: a EMC julga a formação do Estado comunista e a Sociologia julga a formação do Estado “neoliberal”. A comparação entre as filiações políticas nestes dois tipos de livros também fica nesta conclusão como sugestão para posterior análise.

Cabe ainda destacar, no que diz respeito ao ensino de Sociologia, que uma interessante pesquisa a ser feita é a apreensão de que tipo de socialização política os alunos submetidos ao ensino de Sociologia entendem que esta disciplina faz. Talvez, uma pesquisa de campo em escolas permita, a partir da observação, entrevista e aplicação de questionários com os discentes, aferir os reais impactos da socialização política do ensino de Sociologia nos padrões cognitivos dos alunos, se é que esses impactos fazem-se presentes.

Uma última questão aberta que se deseja colocar na conclusão deste trabalho diz respeito ao público alvo da socialização política da EMC e da Sociologia. Pergunta-se: a quem é ministrado o ensino de EMC e de Sociologia? Tendo em vista a recente universalização do ensino brasileiro, pode-se levantar como hipótese, que o ensino de EMC tinha como público alvo uma parcela pequena da população e, nesse sentido, pode-se investigar se o fato deste público ser mais seletivo – em comparação com o público da Sociologia – impactou no tipo de cidadão que buscava-se formar. Uma maneira de ver esta questão é comparar as descontinuidades entre o ensino de EMC do primário e do secundário, já que este primeiro nível educacional era bem mais abrangente do que o segundo.

Visando colaborar para o campo dos estudos sobre socialização política no Brasil, esta dissertação pinçou do amplo fenômeno educacional brasileiro uma problemática ainda não analisada: a comparação entre as duas disciplinas que, nos últimos 50 anos, foram construídas como os principais motores da formação para a cidadania. Ao realizar-se esta pesquisa, não se objetivou, obviamente, esgotar as

múltiplas respostas e veredas possíveis sobre o objeto, antes, intencionou-se, colocar para os debates contemporâneos um desafio que parece interessante à autora desta dissertação: a percepção de que o ensino de Sociologia configura-se num tipo de socialização política e, portanto, estudá-lo sob esta ótica, permite vislumbrar as novas facetas da educação brasileira – o novo tipo de sociedade e cidadão que se procura produzir – e as antigas manias da educação deste país – o modelo redentor da escola como possibilitadora de transformação social. Ainda em aberto, permanece a seguinte questão: quem define a socialização política da disciplina Sociologia? Ao fazer esta pergunta, aponta-se para a necessidade de se perseguir e apreender quem são os atores envolvidos em âmbito acadêmico e político com o ensino dessa disciplina, buscando criar um panorama do perfil – ou perfis – daqueles que buscam “lutar” pelo ensino de Sociologia no ensino médio. Talvez, uma pesquisa que caminhe neste sentido, permita explicar as causas do tipo de socialização política que nesta disciplina se pretende construir.

Bibliografia

ALMEIDA, Djair Lázaro. Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar: um estudo de manuais didáticos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

ALMOND, Gabriel A; VERBA, Sidney. The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Boston and Toronto: Little Brown and co. 1965.

AMARAL, Daniela Patti do. Ética, cidadania, Educação Moral e Cívica: projetos de lei no Congresso Nacional. Observatório da Laicidade do Estado. Disponível em www.nepp-dh.ufrj.br/ole

BANKS, James A. Teaching for Diversity and unity in a Democratic Multicultural Society. In: Parker, Walter C. (org.). Education for Democracy. Connecticut: Information Age Publishing, 2004.

BAUMAN, Zigmunt et al. Aprendendo a pensar com a Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENDER, Gerald J. PoliticalSocializationAndPoliticalChange. The Western PoliticalQuartely, 20 vol., No 20, pp. 390-407. 1967.

BENDIX, Reinhard. National-BuildingandCitizenship. Chicago: UnivesityofCalifornia Press, 1977.

BERGER, Peter. Perspectivas Sociológicas.: uma visão humanística. São Paulo: Circulo dos Livros, 1976.

BOLTANSKI, Lüc et al., Justesse et Justice dansleTravail. CahiersduCentre d’etudes de l’emploi, Paris, PUF, n 33.

BOMENY, Helena et al. O que os Jovens Podem Querer com a Sociologia? Cadernos Cedes, 2009.

BOMENY, Helena M. B. Moral, bons costumes e limites à participação cívica. In:

BOMENY, Helena M. B. Paraíso tropical: a ideologia do civismo na TVE do Maranhão. Rio de Janeiro: Achiamé: 1981.

BOTELHO, André. O Aprendizado do Brasil: a nação em busca de seus portadores sociais. Campinas: Editora UNICAMP. 2002.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os Princípios Democráticos da Escola Pública, Laica e Gratuita: o relatório de Condorcet. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, 2003.

BURAWOY, Michael et al. Por uma Sociologia Pública. São Paulo: Alameda, 2009

CAMPOS, Francisco. Educação e Cultura. Rio de Janeiro. José Olympio, 1940.

CÂNDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1987.

CASÃO, Carolina Dias Cunha et al., Pensando a Sociologia no Ensino Médio Através dos PCNEM e das OCNEM. *Revista Mediações*, 12 Vol., No 2, p. 225-238, 2007.

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 5-60, mar. 1956.

CORSETTI, Berenice. A Análise Documental no Contexto da Metodologia Qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, 1 Vol., No 1, pp. 32-46. 2006.

COSTA, Diogo Valença de Azevedo. Florestan Fernandes e o Ensino da Sociologia na Escola Média Brasileira. *Educação e Sociedade*. 9 Vol., pp. 40-60, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia Oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*. 37 Vol., No 131, pp. 285-302, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso e a escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 17, pp. 20-37, 1993.

DECESARE, Michael. 95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Educação e Realidade*, 39 Vol., No 1, pp. 113-137. 2014.

Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, nº 9, ago/dez, pp. 181-192. 2011.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional. 1984.

EASTON, David. The Theoretical Relevance of Political Socialization. *Revue Canadienne de Science Politique*, 1. Vol., No 2, pp. 125-146. 1968.

FERREIRA, Márcia Santos. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os Estudos em Ciências Sociais sobre a Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 13 Vol. No 38, pp. 279-292, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

- FILHO, Juarez Lopes de Carvalho. O Ensino de Sociologia como Problema Epistemológico e Sociológico: relação entre Brasil e França. XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e Pre-ALAS-BRASIL. 2012.
- FOSTER, Victoria. Feminist Theory and the construction of citizenship education. In: KENNEDY, K.J. Citizenship education and the modern state. London: Falmer Press: 1997.
- GEERTZ, Clifford. Islam Observed. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez. 1993.
- HANDEAS, Anita et al. A Trajetória da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro. In.: FIGUEIREDO, André et al (org.). Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- HÉBERT. Yvonne et al. Citizenship education. 2004. Disponível em: http://www.ceaa-cea.ca/research-publications/reports-articles?field_publications_author_nid=All&tid=78
- HORTA, José Silvério Baía. O hino, o sermão e a ordem do dia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- ICHILOV, Orit. Political Socialization In A World of Conflict and Change. Politics, Culture and Socialization, 4. Vol., No. 2, pp.109-119. 2013.
- _____. Dimensions and Role Patterns of Citizenship in Democracy. In ICHILOV, Orit. Political Socialization, Citizenship Education and Democracy. 1990.
- _____. Political Learning and Citizenship Education under Conflict: the political socialization of Israeli and Palestinian youngsters. London: Routledge. 2004.
- KENNEDY, K.J. Citizenship education and the modern state. London: Falmer Press: 1997.
- LAHIRE, Bernard. La variation des Contextes em Sciences Sociales: remarques épistémologiques. Annals HSS, 2 Vol., p. 381-407, 1996
- LEE, Wing on. The development of Citizenship Education Curriculum in Hong Kong after 1997: tension between national identity and global citizenship. In Lee, Wing on et al (orgs.). Citizenship Curriculum in Asia and the Pacific. Hong Kong: Springer, 2008.
- LEMOS, Kaé S. C. A Normatização da Educação Moral e Cívica. Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ. 2011

LERNER, Samara Lima Tavares Mancebo. A Pós-Graduação em Estudos de Problemas Brasileiros na UERJ: uma reflexão sociológica sobre um projeto de socialização política no Brasil. Tese de doutorado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O Pensamento Selvagem. São Paulo: Nacional, 1976.

MACHADO, Celso S. O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira: levantamento preliminar. Revista da Faculdade de Educação, 13 Vol., No 1, pp. 115-148. São Paulo, Feusp, 1987.

MARTINS, Maria do Carmo. As Humanidades em Debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus et al. História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. 2003.

MAURES, Charly. L'éducation à l'acitoyenneté. 2008. Disponível em http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/fed_GN_Pg_educationCitoyennete.pdf. Consultado em 27/07/2014.

MEUCCI, Simone. A Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MEUCCI, Simone. Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos. São Paulo: FAPESP, 2011.

MONTEZ, Gabriela et al. O Retorno da Sociologia na Escola: a crítica e a cidadania como instrumentos da democratização do país (1980-1990). Revista Habitus. 10 Vol., No 1, pp. 64-78, 2012.

MOORE JR., Barrington. As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia. São Paulo: Martins Fontes, 1967.

MORAES, Amaury C. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Sociologia. Brasília: MEC –SEB, 2006.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos Cedes, 13 Vol., p. 359-382, 2011.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social, São Paulo, 15 Vol., No 1, pp. 5-20, 2003.

MORAES, Amaury César. Propostas Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo preliminar. In: Handfas, Anita et al. Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica. Rio de Janeiro: E-Papers/FAPERJ, p. 121-134, 2012.

- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As Universidades e a Ditadura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em Guarda Contra o “Perigo Vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva/ FAPESP, 2002.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *A Sociologia e as Tensões Sociais, Epistemológicas e Culturais na Escola*. In: *Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- ORTIZ, Renato. *Imagens do Brasil*. *Revista Sociedade e Estado*. 28 Vol., No 3, 2013.
- PERUCCHI, Luciane. *Saberes Sociológicos nas Escolas de Nível Médio sob a Ditadura Militar: os livros didáticos de OSPB*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.
- REIS, Daniel Aarão. *Ditadura e Democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar. 2014
- SACRISTÁN, Gimeno. *Materiales e Textos: contradicciones de la democracia cultural*. In: GARCÍA, J et al (orgs.). *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada. ProyectoSur. 1995.
- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do distrito federal*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Brasília. UNB, 2002.
- SARANDY, Flávio Marcos. *A Sociologia Volta à Escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- SEPULVEDA, José Antônio Miranda. *O Papel da Escola Superior de Guerra na Projeção do Campo Militar sobre o Campo Educacional*. Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- SIGEL, Roberta S. *Political Socialization: its role in the political process*. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 361, pp. 1-9.
- SKOCPOL, Theda. *Vision and Method in Historical Sociology*. Cambridge University Press. 1984
- _____. *Estados e Revoluções Sociais: análise comparativa da França, Rússia e China*. Lisboa: Presença, 1985.

- SOUZA, Rosa Fátima. História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo, Cortez, 2008.
- SUNDSTRÖM, Mikael; FERNÁNDEZ, Christian. Citizenship Education and Diversity in Liberal Societies: theory and policy in a comparative perspective. Education, Citizenship and Social Justice, 8 vol., n. 2, p. 103-117, 2013.
- TORNEY-PURTA, Judith. Comparative Perspectives on Political Socialization and Civic Education. Comparative Education Review, 44. Vol., No. 1, pp. 88-95. 2000.
- TRUZZI, Oswaldo. Notas acerca dos Usos do Método Comparativo no Campo dos Estudos Migratórios. In: TRUZZI et al. Estudos Migratórios: perspectivas metodológicas. São Carlos: Edufscar. 2005.
- VANDENBERGUE, Frédéric. Construção e Crítica na Nova Sociologia Francesa. Sociedade e Estado, Brasília, 21 Vol., No 2, p. 315- 366, 2006.
- XAVIER, Libânia. Nacif et al. Pragmatismo e Desenvolvimentismo no Pensamento Educacional Brasileiro dos Anos 1950/1960. Revista Brasileira de Educação, 11 Vol., No 31, pp. 96-113, 2006.

Documentos

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Lei. Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Nacionais
- BRASIL. Parecer do Conselho Federal de Educação nº853/71, aprovado em 12 de novembro de 1971 - Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º grau, definindo-lhes os objetivos e amplitudes
- BRASIL. Ministério da Educação. SEMTEC. Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio. Área Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de Sociologia. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.cienciapolitica.org.br/arquivos/oncs-Sociologia.pdf>
- DECRETO nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.

DECRETO-LEI nº 869, de 12 de setembro de 1969.

SEEDUC/RJ. Currículo Básico para o Ensino de Nível Médio. 1991

PARECER s/nº, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, sobre a inclusão do ensino de Sociologia. Disponível em <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=29498&tp=1>

PARECER CFE nº 94, de 4 de fevereiro de 1971. Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica

PARECER CFE nº 634, de 15 de dezembro de 1983. Reconsideração do Parecer CFE nº 18/83, que trata da revisão da Portaria MEC nº 948/79.

PARECER nº 1.067, de 2 de outubro de 1972. Educação Moral e Cívica nos Exames Supletivos.

PARECER nº 554, de 8 de junho de 1972. Currículo mínimo para a habilitação em Educação Moral e Cívica.

PARECER CFE nº 402, de 4 de julho de 1985. Aprecia a Indicação CFE nº 4/85, que propõe a realização de um Seminário de Avaliação do Ensino de Educação Moral e Cívica e de Estudo de Problemas Brasileiros

Manuais didáticos

ANDRADE, Benedicto. Educação Moral Cívica e Política. São Paulo: Editora Atlas, 1970.

COSTA et al. Educação Moral e Cívica. São Paulo: Editora do Brasil, s/d.

GARCIA, Edilia Coelho. Educação Moral e Cívica na Escola média. São Paulo: Lisa, 1972.

LUCCI, Elaine Elabi. Trabalho dirigido de moral e civismo. São Paulo: Saraiva, 1985.

MARIANI, Marília. Guia de Civismo. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1970.

MICHALANY, Douglas et al. Educação Moral, Cívica e Política. São Paulo: Gráfica editora Michalany, 1971.

SANTOS, Rubens Ribeiro dos. O Cidadão. São Paulo: Símbolo S.A Indústrias Gráficas, s/d.

SANTOS, Rubens Ribeiro et al. Compêndio de Moral e Cívica. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1972.

TELES, Antônio Xavier. Educação moral e cívica em nova metodologia didática: dinâmica de grupo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

ARAÚJO, Silvia Maria et al. Sociologia. São Paulo: Editora Scipione, 2014

BOMENY, Helena et al. Tempos Modernos, Tempos de Sociologia. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

FERREIRA, Fátima et al. Sociologia em Movimento. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2014

MACHADO, Igor José Renó et al. Sociologia Hoje. São Paulo: Editora Ática, 2014

OLIVEIRA, Luiz Fernandes et al. Sociologia para Jovens do Século XXI. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2014.

TOMAZI, Nelson. Sociologia para o Ensino Médio. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

Anexos

Tabela 4 – Conteúdo Manuais Didáticos de Educação Moral e Cívica

TEMAS	Compêndio de Moral e Cívica	O Cidadão	Educação Moral, Cívica e Política	Educação Moral e Cívica (Andrade)	Trabalho Dirigido de Moral e Cívismo	Guia de Cívismo	Educação Moral e Cívica (Teles)	Construindo o Brasil	Educação Moral e Cívica na Escola Média	TOTAL
Deveres e direitos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Cidadania	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Formação/evolução política do Brasil	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Desenvolvimento	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Democracia	x	x	x	x		x	x	x	x	8
Formação/ evolução social do Brasil	x	x	x	x	x	x	x		x	8
Segurança Nacional	x	x	x	x	x	x	x	x		8
Forças armadas	x	x	x	x		x	x	x	x	8
Nacionalidade/cívismo	x	x	x	x		x	x	x	x	8
Símbolos Nacionais	x	x	x	x	x	x		x	x	8
Trabalho	x	x	x	x	x	x		x	x	8
Revolução de 1964	x	x	x	x	x		x	x	x	8
Problemas brasileiros	x	x	x	x	x		x	x	x	8
Moral	x	x	x	x		x	x	x	x	8
Virtudes cívicas	x	x	x	x		x	x	x	x	8
Deus	x	x	x	x		x	x	x	x	8
Família/pessoa/comunidade	x	x	x	x		x	x	x	x	8
Educação	x	x	x		x	x	x	x	x	8
Formação/evolução econômica do Brasil	x	x	x	x	x	x			x	7
Comunismo	x	x	x	x		x		x	x	7
Constituição	x	x	x	x		x	x	x		7
Política externa/política internacional	x	x	x	x	x			x	x	7
Identidade nacional nacionalidade			x	x	x	x	x	x	x	7
Religião com viés católico	x	x	x	x		x		x	x	7
Igreja	x	x	x	x		x		x	x	7
Felicidade	x	x	x	x		x	x	x		7
Nação			x	x		x	x	x	x	6
Estado	x	x	x	x		x	x	x	x	6
O Homem - espírito e matéria/ ou espírito e o corpo			x	x		x	x	x	x	6
Caráter	x	x	x	x			x	x		6
Cultura			x	x	x	x			x	5
Vultos da pátria			x	x		x		x	x	5
homem como ser social					x	x		x	x	4
marxismo	x	x	x				x			4
Sexualidade/ Erotismo/ Regras sobre namoro	x	x						x	x	4
moral sexual	x	x					x		x	4
Ditadura			x				x	x		3
Feminismo	x	x								2
Ato institucional numero 5							x	x		2
Religião sem viés católico							x		x	2

Tabela 5 – Conteúdo Manuais Didáticos de Sociologia.

TEMAS	Sociologia para Jovens do Século XXI	Sociologia para o Ensino Médio	Tempos Modernos	Sociologia	Sociologia Hoje	Sociologia em Movimento	Total	Citações curtas
Sociologia como Ciência vs Senso Comum	x	x	x	x	x	x	6	0
Socialização	x	x	x	x	x	x	6	0
Indivíduo e Sociedade	x	x	x	x	x	x	6	0
Cultura (Antropologia)	x	x	x	x	x	x	6	0
Trabalho	x	x	x	x	x	x	6	0
Desigualdades Sociais	x	x	x	x	x	x	6	0
Capitalismo	x	x	x	x	x	x	6	0
Cidadania	x	x	x	x	x	x	6	0
Estado/Poder/	x	x	x	x	x	x	6	0
Movimentos sociais	x	x	x	x	x	x	6	0
Racismo	x	x	x	x	x	x	6	0
Gênero	x	x	x	x	x	x	6	0
Estratificação Social	x	x	x	x	x	x	6	0
Indústria Cultural	x	x	x	x		x	5	0
Identidade social e Multiculturalismo/Interculturalismo	x	cita	x	x	x	x	5	1
Neoliberalismo	x	x		x	x	x	5	0
Meio Ambiente	x	Cita	x	x	x	x	5	1
Nova Classe Média			x	x	x	x	4	0
Cotas	x		x		x	x	4	0
Globalização	x			x	x	x	4	0
Ideologia	x	x	cita	cita	x	x	4	2
Educação	x		x	x			3	0
Mídia	x	x				x	3	0
Religião	x		x	x			3	0
Questão urbana/Antropologia	x	cita			x	x	3	1
violência	x		x		cita	x	3	1
Bolsa Família	x	x		x	indiretamente	x	3	1
Família	x		x	x			3	0
Questão Agrária	x	cita	cita	cita	cita	x	2	4
Consumo			x		x	cita	2	1
Sociologia do Desenvolvimento						x	1	0
Sociologia da Mudança		x					1	0