

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VALCI MELO SILVA DOS SANTOS

**ENSINO DE SOCIOLOGIA NO SERTÃO ALAGOANO:
o discurso oficial e a concepção dos professores**

Maceió
2016

VALCI MELO SILVA DOS SANTOS

**ENSINO DE SOCIOLOGIA NO SERTÃO ALAGOANO:
o discurso oficial e a concepção dos professores**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Maceió
2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S237e Santos, Valci Melo Silva dos.
Ensino de Sociologia no sertão alagoano : o discurso oficial e a concepção dos professores / Valci Melo Silva dos Santos. – 2016.
140 f. : il.

Orientador: Amurabi Pereira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 121-134.
Apêndices: f. 135-140.

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Educação básica. 3. Análise do discurso. 4. Emancipação humana. I. Título.

CDU: 37.015.4

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ensino de Sociologia no Sertão Alagoano: o discurso oficial e a concepção dos
professores

VALCI MELO SILVA DOS SANTOS

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 11 de Janeiro de 2016.

Banca Examinadora:



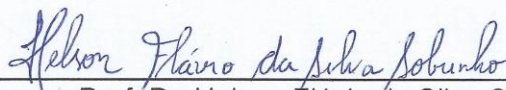
Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (PPGE/CEDU/UFAL)

(Orientador)



Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGE/CEDU/UFAL)

(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL)

(Examinador Externo)

Ao Álvaro Luiz, meu filho amado, e a todos aqueles/as que, mesmo diante dos condicionamentos estruturais do capital, não limitam sua prática didático-pedagógica ao tarefismo, nem seu horizonte societário ao reformismo, mas lutam incansavelmente pela construção de uma sociedade qualitativamente superior à capitalista.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Melo Silva (*in memoriam*) e Moacir dos Santos, pelo incentivo para que eu pudesse aproveitar a oportunidade de estudo que nunca tiveram.

A Gleide Lopes, minha companheira, pela compreensão e camaradagem amorosa, militante e intelectual.

Ao meu filho, Álvaro Luiz, pela companhia constante durante as leituras e a redação do texto desta dissertação.

Ao professor Amurabi Pereira de Oliveira, ilustre orientador, pelas valiosas observações ao trabalho, pela continuidade generosa da orientação mesmo depois de vinculado à outra instituição de ensino e pela autonomia teórica possibilitada ao longo da orientação.

Aos professores Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante e Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho pelas importantes contribuições ao trabalho nas bancas de qualificação e defesa.

Aos professores participantes da pesquisa, pela gentileza, disponibilidade e sincera colaboração.

Aos diretores das escolas pesquisadas, pelo apoio e abertura das instituições que gerenciam como objeto de estudo acadêmico.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação & Ciências Sociais e das disciplinas cursadas ao longo do mestrado, pelos debates enriquecedores.

À direção da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Imaculada Conceição pela sensibilidade na reorganização de minha carga horária de trabalho durante o primeiro ano do curso.

Aos colegas e familiares que me transportaram de motocicleta nas madrugadas e tardes empoeiradas do Sertão Alagoano.

À colega Luciene Amaral, pelas longas e produtivas conversas semanais no percurso entre Santana do Ipanema e Maceió.

Ao professor Dr. João Vicente R. B. C. Lima pela possibilidade de cursar a disciplina Teoria Social Clássica, no mestrado em Sociologia da UFAL, enquanto domínio conexo.

À CAPES, pela assistência financeira durante o curso.

A todos/as que contribuíram, das mais diversas maneiras, para que o presente trabalho pudesse ser realizado.

Assim como o capitalismo exige a internalização de ideias, valores e comportamentos adequados à sua reprodução, também a construção de uma sociedade comunista demanda que as pessoas se convençam da superioridade dessa forma de sociabilidade sobre a atual sociedade.

Ivo Tonet

RESUMO

O estudo intitulado Ensino de Sociologia no Sertão Alagoano: o discurso oficial e a concepção dos professores teve como objetivo investigar a relação entre as concepções de ensino de Sociologia dos professores que atuam no Sertão Alagoano e a finalidade defendida pelo Estado brasileiro para o ensino da disciplina em nível médio. Para tal, além de uma ampla revisão bibliográfica à luz do materialismo histórico-dialético e da Análise do Discurso de filiação pecheutiana, o estudo deu-se mediante análise de corpus discursivo constituído por documentos oficiais do Estado brasileiro e por entrevistas semiestruturadas e questionários realizados, entre maio e junho de 2015, com 10 professores de Sociologia que atuam em escolas públicas estaduais de nível médio situadas na mesorregião do Sertão Alagoano. Com isso, o presente estudo ajuda a compreender como e sob quais condições a Sociologia é concebida e ensinada no Sertão Alagoano, assim como, em quais aspectos dialoga com aquilo que é apregoadado para esta disciplina no discurso oficial do Estado brasileiro materializado em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e de 2012, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimentos de Sociologia (OCEN-Sociologia) de 2006. Por fim, conclui-se afirmando a existência de um movimento de identificação ideológica entre o discurso dos professores que lecionam a disciplina Sociologia no Sertão Alagoano e os efeitos de sentidos produzidos pelos documentos oficiais do Estado brasileiro, bem como, o compromisso de ambos com o simples aperfeiçoamento da ordem social vigente.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Educação Básica. Análise do Discurso. Projeto Societário. Emancipação humana.

ABSTRACT

The study entitled Teaching of Sociology in the Hinterland Alagoas: the official discourse and the design of teachers aimed to investigate the relationship between the conceptions of teaching of Sociology of the teachers who work in Hinterland Alagoas and the purpose advocated by the Brazilian government for the teaching of the discipline in High School. To do this, plus a wide literature review in the light of historical and dialectical materialism and of the Discourse Analysis of membership pecheutiana, the study was realized by discursive corpus analysis formed by official documents of the Brazilian State and for semi-structured interviews and questionnaires carried, between May and July 2015, out with 10 Sociology of teachers who labour in public High School located in the Hinterland Alagoas. Thus, this study helps to understand how and under what conditions the Sociology is designed and taught in the Hinterland of Alagoas, and in which aspects dialogues with what is touted for this discipline in the official discourse of the Brazilian state embodied in documents such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB 9.394 / 96), the National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM) 1998 and 2012, the National Curriculum Parameters for the High School (PCNEM) of 1999 and the Curriculum Guidelines for High School, knowledges of Sociology (OCEM-Sociology) 2006. Finally, we conclude affirming the existence of a movement of ideological identification of between the speech of teachers who teach Sociology discipline in Hinterland Alagoas and the effects of meanings produced by official documents of the Brazilian State as well, of the commitment them only with improvement of present social order.

Keywords: Teaching of Sociology. Basic education. Discourse Analysis. Society project. Human emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Perfil dos professores de Sociologia do Sertão Alagoano em junho de 2015.....	84
Quadro 2 - Condições de trabalho dos professores pesquisados em junho de 2015.....	86
Gráfico 1 – Documentos oficiais lidos pelos docentes pesquisados.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estudantes matriculados no Ensino Médio entre 1994 e 2014.....	48
Tabela 2 – Taxa de rendimento do Ensino Médio entre 1999 e 2014.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICS	Instituto de Ciências Sociais
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RECEB-AL	Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas
SD	Sequência discursiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	TRABALHO, EDUCAÇÃO, DISCURSO E REPRODUÇÃO SOCIAL: CARACTERIZANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	18
2.1	Trabalho, consciência, linguagem e reprodução social.....	18
2.2	Estado, educação, ideologia e reprodução social.....	20
2.3	Análise do Discurso: de qual lugar estamos falando?.....	31
2.3.1	Língua, fala, discurso.....	32
2.3.2	Sujeito, História e ideologia.....	35
3.	SOCIOLOGIA PARA QUÊ? UMA ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL ACERCA DA “PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA”.....	40
3.1	Os sentidos do ensino de Sociologia na Educação Básica: a primeira fase de obrigatoriedade (1925-1942) e o cenário atual.....	40
3.2	Condições de produção do discurso sobre a “preparação para o exercício da cidadania”.....	43
3.2.1	Condições amplas de produção do discurso oficial acerca da “preparação para o exercício da cidadania”.....	44
3.2.2	O ensino de nível médio no Brasil: desafios contemporâneos e suas raízes históricas...47	
3.3	A antiga e problemática relação entre educação e cidadania.....	56
3.3.1	Da cidadania como relação política à cidadania como forma de sociabilidade.....	57
3.4	O discurso oficial de “preparação para o exercício da cidadania”.....	60
4.	O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO SERTÃO ALAGOANO: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	80
4.1	Considerações sobre a pesquisa de campo.....	81
4.2	Condições objetivas e subjetivas face às quais se dá o ensino de Sociologia no Sertão Alagoano.....	82
4.2.1	Quem são os professores de Sociologia do Sertão Alagoano?.....	82
4.2.2	Condições face às quais se dá o trabalho dos professores de Sociologia do Sertão Alagoano.....	85
4.3	O que os professores de Sociologia do Sertão Alagoano pensam sobre o ensino de Sociologia?.....	87
4.3.1	A Sociologia como disciplina conscientizadora e formadora do pensamento crítico.....	88
4.3.2	A Sociologia como apreensão da realidade para além do senso comum.....	94
4.3.3	A Sociologia como ferramenta de intervenção na realidade social.....	98
4.4	O que os professores de Sociologia do Sertão Alagoano pensam sobre cidadania.....	101
4.4.1	Cidadania como relação política: a noção de direitos e deveres.....	101
4.4.2	Cidadania como forma de sociabilidade.....	103
4.5.	Ensino de Sociologia e “preparação para o exercício da cidadania”: uma relação fundamental e comprometida com o aperfeiçoamento da ordem vigente.....	105
4.5.1	Ensino de Sociologia e “preparação para o exercício da cidadania”: uma relação não exclusiva, mas profunda.....	105
4.5.2	Ensino de Sociologia e “preparação para o exercício da cidadania”: uma relação fundamental e politizadora.....	108

4.5.3 Ensino de Sociologia e “preparação para o exercício da cidadania”: uma relação comprometida com o aperfeiçoamento da ordem social vigente.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	135
APÊNDICE A – Questionário.....	135
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	139

1 INTRODUÇÃO

O retorno da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio em todo o território nacional, após anos de intermitência e de lutas por sua reintrodução, representa uma importante conquista para a formação intelectual daqueles que passam pela última etapa da Educação Básica na condição de estudantes.

No entanto, garantida a presença da disciplina, outras questões se impõem como demandas de discussão e, principalmente, de pesquisa, entre as quais destacam-se: 1) O que ensinar em Sociologia? (conteúdos); 2) Como ensinar? (procedimentos e recursos metodológicos); 3) Sob quais condições se dá o ensino de Sociologia? (formação e trabalho docente) e, ainda, 4) Para quê ensinar Sociologia? (objetivos).

Estas e outras problemáticas, algumas de forma mais recorrentes, como sinalizamos em Melo e Ferreira (2014), têm estado presente nas dissertações de mestrado que tomam o ensino de Sociologia como objeto de estudo e, de um modo geral, a produção acadêmica da área tem crescido significativamente desde a aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 (HANDFAS, 2011), a qual reintroduz, em nível nacional, a obrigatoriedade do ensino da Sociologia e da Filosofia como disciplinas do Ensino Médio.

Nosso trabalho, embora aborde mais de um desses pontos, dá maior ênfase à última indagação, considerando que ela, embora acompanhe todo o processo de proposição, retirada e reintrodução da disciplina, ainda carece de pesquisa e debates, bem como, que é a partir da resposta à mesma que são direcionadas as duas primeiras, visto que, como observa Cavalcante (2007, p.121): “Não há prática educativa sem objetivos, pois eles explicitam os propósitos educacionais, ou seja, estabelecem os fins e os meios que orientam as ações da escola e do professor para uma direção – para a conservação ou para a transformação”.

Esta tarefa, por sua vez, seria mais simples de se encarar se não vivêssemos em uma sociedade fragmentada em classes sociais com interesses antagônicos, no interior da qual a atividade científica e a prática educativa se dessem de forma “neutra” e o debate acerca destas questões fosse orientado apenas por “razões de natureza teórica e/ou filosófica” (PAULO NETTO, 2011, p. 10). No entanto, não sendo isso que acontece, a atividade didático-pedagógica que recontextualiza o conhecimento científico se constitui “um campo de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p.27-63), visto ser a educação uma das principais esferas responsáveis pela apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado e, enquanto tal, desempenha um papel fundamental no processo de reprodução da vida social.

Assim, à luz do materialismo histórico-dialético e a partir do arcabouço teórico-analítico e procedimental da Análise do Discurso, filiada ao filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983), buscamos responder às seguintes indagações: Qual é a finalidade do ensino de Sociologia defendida pelo Estado brasileiro a partir dos documentos oficiais que tratam do assunto? Existe relação entre o discurso oficial e a concepção de ensino de Sociologia dos professores que lecionam a disciplina no Sertão Alagoano?

Para fazer frente ao desafio acima exposto, utilizamos procedimentos compatíveis com o referencial teórico-metodológico norteador deste estudo e com as exigências éticas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e das resoluções éticas brasileiras, em especial a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 466, de 12 de dezembro de 2012, que institui diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Assim, a realização da pesquisa que alicerça este trabalho se deu a partir dos seguintes passos:

1. Revisão bibliográfica: a partir deste procedimento, revisitamos a produção acadêmico-bibliográfica acerca da teoria social marxiana e marxista, sobretudo, aquela relacionada ao papel do trabalho, da consciência e da linguagem na produção e reprodução do ser social. Foi também por meio deste procedimento que entramos em contato com os pressupostos históricos e teórico-analíticos da Análise do Discurso, bem como, com a produção acadêmica, especialmente artigos e dissertações que tratam acerca do ensino de Sociologia na Educação Básica.
2. Constituição do corpus discursivo: procedimento a partir do qual, à luz da Análise do Discurso, procuramos investigar os efeitos de sentidos produzidos pelas sequências discursivas recortadas tanto dos documentos oficiais¹, como também, das entrevistas semiestruturadas e dos questionários realizados com 10 professores de Sociologia que atuam em escolas públicas estaduais de nível médio situadas na mesorregião do Sertão Alagoano.

No caso do primeiro e de parte do segundo procedimento (revisão bibliográfica e documentos oficiais), tomamos como critério de escolha produções que contemplassem a necessidade teórico-metodológica e temática do referido estudo, bem como, publicações

¹ Os documentos que serviram de materialidade discursiva foram os seguintes: 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96); 2) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e de 2012); 3) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999; 4) Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimentos de Sociologia (OCM-Sociologia) de 2006.

oficiais nas quais é abordada, principalmente, a relação entre o ensino de Sociologia e o exercício da cidadania.

Já no tocante ao trabalho de campo, obedecemos aos seguintes critérios: a) professores com atuação em escolas públicas estaduais situadas na mesorregião do Sertão Alagoano; b) escolas públicas estaduais com a maior quantidade de professores de Sociologia; c) escolas públicas estaduais com a maior quantidade de estudantes de nível médio; d) escolas públicas estaduais de cada uma das 03 Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE) da mesorregião do Sertão Alagoano, a saber: 6ª CRE (Santana do Ipanema), 8ª CRE (Pão de Açúcar) e 11ª CRE (Piranhas).

O resultado da investigação está organizado em três partes. A primeira delas (seção 2) dedica-se à caracterização do referencial teórico-metodológico utilizado e à reflexão acerca do trabalho enquanto categoria fundante do ser social e de sua relação com a consciência e a linguagem no processo de reprodução da vida social. É também nesta seção que nos inserimos no problemático debate acerca da relação entre educação e ideologia, bem como, no qual traçamos considerações acerca da Análise do Discurso, abordando os seus aspectos conceituais e justificando por que a escolhemos como suporte teórico-analítico deste estudo.

Na segunda parte (seção 3), fazemos um pequeno resgate introdutório acerca da finalidade do ensino de Sociologia nos dois momentos de obrigatoriedade nacional, descrevemos e analisamos as condições amplas e restritas sobre as quais se dá a produção dos documentos oficiais selecionados e, examinamos, a partir da Análise do Discurso, os efeitos de sentidos que estes (documentos oficiais) produzem ao relacionar o ensino de Sociologia à “preparação dos estudantes para o exercício da cidadania”.

Na terceira parte (seção 4), ocasião em que tratamos sobre as materialidades discursivas produzidas por professores que lecionam Sociologia no Sertão Alagoano, descrevemos o percurso metodológico e os instrumentos de análise utilizados, bem como, traçamos o perfil dos professores participantes do estudo (idade, anos de atuação no magistério, tempo lecionando a disciplina, formação inicial e continuada, etc.), suas condições de trabalho docente (vínculo empregatício, quantidade de turnos que trabalham, quantidade de turmas que atendem, quantidade de escolas em que atuam, etc.), a maneira como lidam com a disciplina (conteúdos que abordam, critérios que utilizam para selecionar os conteúdos, subsídios que usam durante o planejamento e/ou execução das aulas, etc.) e a forma como pensam a cidadania, a finalidade do ensino de Sociologia e a possibilidade de superação da sociedade capitalista.

Por fim, destaque-se que o presente trabalho foi empreendido à luz da compreensão de que a atividade educativa, inclusive a escolarização, apesar de se dá atualmente sob os “limites objetivos da lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 30), não está mecanicamente determinada. Isto é, a educação comporta ao mesmo tempo uma dependência ontológica e uma autonomia relativa ante as estruturas e relações sociais que a condicionam (TONET, 2007; SAVIANI, 1999; 2011; BOURDIEU; PASSERON, 2008). Assim sendo, ela não somente contribui para a reprodução das relações sociais de exploração, como também, pode apontar no sentido da produção do novo (SILVA, 1992; PETITAT, 1994). E foi justamente essa relação contraditória que procuramos investigar no estudo aqui introduzido, o qual tem a especificidade de ter verificado como isto se processa discursivamente a partir do ensino da disciplina Sociologia no contexto do Sertão Alagoano.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO, DISCURSO E REPRODUÇÃO SOCIAL: CARACTERIZANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Trabalho, consciência, linguagem e reprodução social

Segundo Marx (2004), foi o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) que nos legou à importante descoberta acerca do papel do trabalho na autoconstrução humana. No entanto, prossegue Marx (2004, p. 124, grifos do autor): “[...] Ele apreende o trabalho como a essência, como a essência do homem que se confirma; ele vê somente o lado positivo do trabalho, não seu [lado] negativo”.

Neste sentido, partindo de Hegel, coube a Marx, em conjunto com Engels, desenvolver as reflexões acerca do trabalho não somente tomando-o como o principal elemento diferenciador entre a humanidade e a animalidade, mas também, pensando-o em sua historicidade e, portanto, apreendendo as configurações que este assumiu ao longo do tempo.

Assim, para o marxismo, o trabalho é entendido como “intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza” (LUKÁCS, 1997, 29-30), como “atividade vital consciente” (MARX, 2004, p. 84) a partir da qual o homem não apenas transforma a natureza, mas também, graças a ela, supera a condição de ser natural, constituindo-se um ser radicalmente diferente: o ser social (historicamente construído). Isto é, dessa relação (trabalho), dependem tanto a reprodução material (suprimento das demandas de alimentação, abrigo, proteção, etc.), como também, o desenvolvimento, conservação e continuidade do ser e da vida social (reprodução social).

Na esteira do marxismo, para que o trabalho se dê é preciso que os homens, diante das necessidades impostas por cada momento, antecipem mentalmente os fins pretendidos (teleologia) e estabeleçam os meios necessários e as possibilidades (prévia ideação) para que sua intervenção (objetivação) seja capaz de resolver os problemas aos quais se propõem (LUKÁCS, 1992; LESSA; TONET; 2011; LESSA, 2012).

Esta capacidade de fixação mental e reflexão acerca do mundo que o rodeia e de si mesmo (consciência) jamais pode se dar fora da relação entre o homem e a natureza e para com os outros homens (trabalho), bem como, sem a mediação da linguagem cujo papel

consiste em compreender conceitualmente o mundo, ajudar a fixá-lo na mente e disseminar as aquisições oriundas do trabalho².

Assim, como se vê, no âmbito do materialismo histórico-dialético³ o trabalho, a consciência e a linguagem são complexos intrinsecamente associados e respondem, simultaneamente, pelo surgimento e pela reprodução do ser social (LESSA, 2012). Nesse processo, a linguagem não comparece apenas como uma técnica de comunicação/expressão. Ela se constitui um complexo social (LUKÁCS, 1992) articulado com as demais esferas, sendo determinada por estas e as influenciando mutuamente. Assim, conforme Lukács (1992, p. 47-48):

[...] apenas com a linguagem surge, em sentido subjetivo, um órgão, em sentido objetivo, um médium, um complexo, com o qual, em circunstâncias tão radicalmente mutáveis, pode se dar uma reprodução: uma conservação da continuidade do gênero humano no perene mudar de todos os momentos subjetivos e objetivos da reprodução.

Entretanto, atente-se que a linguagem, assim como os demais complexos sociais, mantém com o trabalho uma relação de dependência ontológica e ao mesmo tempo de autonomia relativa. Isto é, apreendida aqui não a partir de uma perspectiva estrutural-mecanicista como esta relação tem sido predominantemente interpretada tanto dentro como fora do marxismo, e sim, em sentido ontológico, defende-se que embora tendo no trabalho sua origem, as demais esferas da vida social não são pura manifestação deste, mas adquirem vida própria (autonomia), sem que isso signifique, por sua vez, que as novas categorias incorporadas sejam “[...] capazes de eliminar completamente aquelas que dominam a sua base de ser” (dependência ontológica) (LUKÁCS, 1992, p. 27-28). Assim, na esteira do filósofo húngaro, compreendemos que

[...] As suas relações recíprocas produzem, ao invés, transformações que conservam os nexos legais do ser que funda a nova esfera, porém inserindo-lhes em novos nexos, fazendo desenvolver suas determinações em novas situações dadas, sem poder obviamente, alterar a essência desta legalidade (LUKÁCS, 1992, p. 27-28).

² Como observamos em Santos (2012, p. 187), “considerar o trabalho como ato fundador do ser social é reconhecer não apenas que a história [...] é feita pelos homens, mas também, que os próprios homens são produtos desta historicidade que tem como matriz estruturante a transformação da natureza”.

³ Método que Marx desenvolve em parceria com Engels a partir da crítica que empreende ao idealismo hegeliano e ao materialismo feuerbachiano. Isto é, eles incorporam de Hegel a noção de dialética como movimento contraditório de afirmação, negação e síntese (superação por incorporação), bem como, a ideia de historicidade da vida social. Já de Feuerbach, Marx e Engels incorporam a noção de materialismo, superando-a naquilo que consideram insuficiente que é a desconsideração do papel ativo do ser social no processo histórico do qual é sujeito e produto.

Neste sentido, enquanto complexo intrinsecamente associado ao trabalho, a linguagem sofrerá os impactos das mudanças ocorridas no interior deste e, como demonstra Marx (2004; 2013), Marx e Engels (1998a; 1998b) - e uma extensa bibliografia que os sucedeu (HUBERMAN, 1981; ANTUNES, 2006; LESSA, 2007; HARVEY, 2008, entre tantos outros) -, as transformações pelas quais o trabalho passou ao longo da História não foram poucas. A mais significativa delas consistiu na divisão social do trabalho entre aqueles que o controlam e aqueles que o executam, mudança face à qual a sociedade como um todo também se estratificou entre aqueles que se apropriam dos meios de produção (instrumentos de trabalho, espaço físico, matéria-prima, etc.) e aqueles que sendo possuidores apenas de sua força de trabalho (conhecimentos, técnicas, habilidades...), estão despossuídos da riqueza que produziram (MARX, 2013).

Essa divisão da sociedade em classes sociais com interesses antagônicos e em permanente luta (MARX; ENGELS, 1998b) atravessa não apenas toda a história até então conhecida, como também perpassa todas as esferas da vida social, uma vez que elas, embora portadoras de uma autonomia relativa, têm no trabalho seu ponto de apoio. Assim, a linguagem não apenas será atravessada por estas características, como também se constituirá um dos campos privilegiados das lutas de classes, visto ser ela “[...] originariamente, o instrumento social para dar curso àquelas posições teleológicas que têm por finalidade induzir outros homens a determinadas posições teológicas” (LUKÁCS, 1992, p. 51).

Isto é, como observa Lukács, os homens não só intervêm no curso da natureza, como também agem sobre (e no caso da sociedade de classes, sobre) os outros homens. O primeiro tipo de ação ele denomina de posição teleológica primária. Já o segundo constitui-se em posição teleológica secundária (LUKÁCS, 1992, p. 18).

É, pois, no interior desse segundo tipo de ação que Lukács insere complexos sociais como o direito, a política, o Estado, a educação e a ideologia.

2.2 Estado, educação, ideologia e reprodução social

Como apontamos no item anterior, ao satisfazer as necessidades que o motivaram, o trabalho cria novas necessidades e novas possibilidades que embora estejam a ele associadas, já não podem ser resolvidas somente por seu intermédio (LUKÁCS, 1992; LESSA, 2012). Ou seja, como observa Tonet (2007, p.12-13):

[...] Se, por um lado, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, a complexidade resultante do próprio trabalho fez com que a reprodução do ser social exigisse o surgimento de esferas de atividade, com uma especificidade e uma legalidade próprias [...] que cumprem, cada uma, determinadas funções nesta reprodução. [...] (TONET, 2007, p. 12-13).

Algumas dessas atividades oriundas do trabalho, mas que com ele não se confundem, são o Estado, o direito, a política e a educação.

Diferentemente do contratualismo de Hobbes, Locke, Rousseau... que, ressalvadas as diferenças entre os autores, justifica a existência do Estado, do direito e da política como consequência inevitável do rompimento com um suposto “estado de natureza”, no materialismo histórico dialético, estes complexos sociais são tratados como frutos da sociedade de classes e, portanto, como instrumentos imprescindíveis à sua reprodução.

Na teoria marxiana, a problemática do Estado, do direito e da política é tratada no bojo da preocupação de Marx e de Engels com a totalidade da vida social, e não, como categorias portadoras de uma autonomia absoluta. Ou seja, são complexos sociais constituintes de uma teoria geral do ser social (ontologia).

Neste sentido, como aludimos anteriormente, a divisão social do trabalho e a apropriação privada dos meios fundamentais de produção, ao fazerem surgir as classes sociais com interesses antagônicos, também fazem aparecer complexos como os que aqui fazemos referência. Estes, para Marx e Engels, mesmo considerando-se as configurações que têm assumido – e/ou podem assumir - em cada formação histórica, são, em sua essência, instrumentos predominantemente a serviço da reprodução da ordem social vigente.

Em textos como Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”: de um prussiano (MARX, 2010a), Sobre a questão judaica (MARX, 2010b), Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel (MARX, 2010c), Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução (MARX, 2010d), A ideologia alemã (MARX; ENGELS, 1998a), O manifesto do partido comunista (MARX; ENGELS, 1998b), A origem da família, da propriedade privada e do Estado (ENGELS, 1984) e Crítica do Programa de Gotha (MARX, 2012), os autores aqui citados esboçam aquilo que se constituirá no núcleo da teoria política marxiana, a saber:

1. O Estado é um órgão de classe cuja essência, apesar da luta de classes, consiste em estar a serviço predominantemente dos interesses da classe dominante.
2. A política consiste em uma forma de exercício do poder público comprometida com a reprodução da sociedade de classes e, portanto, com o domínio e a exploração do homem sobre o próprio homem.

3. O direito é o ordenamento jurídico-político intrinsecamente associado ao caráter de classe do Estado e da política e, portanto, subordinado aos interesses dominantes.
4. Apesar dos avanços que a luta de classes pode alcançar no interior do Estado, do direito e da política, esses complexos sociais não podem ser mudados por si mesmos, nem são capazes de ir além de reformas circunscritas à ordem social vigente, uma vez que uma mudança substancial só é possível com a abolição da propriedade privada e das classes sociais, e isto, não pode se dar somente por meio de uma revolução política, e sim, carece de uma revolução social.
5. Os avanços conquistados no âmbito do Estado, do direito e da política representam um nível de emancipação importante (a emancipação política), mas que não supera a raiz da exploração do homem sobre o próprio homem. Neste sentido, a luta dos trabalhadores deve ter como horizonte a emancipação humana, a qual só pode ser alcançada mediante a extinção do Estado e de todos os complexos opressivos a ele associados.
6. A extinção do Estado, das classes sociais e do domínio do homem sobre o homem tem como protagonista o proletariado, uma vez que não se trata de uma mudança por decreto (jurídico-política), e sim, de uma transformação nas relações sociais de produção (revolução social).

Essa perspectiva de análise que toma o Estado, o direito e a política como complexos sociais de caráter negativo cuja função social, por mais avançada que seja, é incapaz de superar a tese segundo a qual se tratam de instrumentos predominantemente a serviço dos interesses dominantes tem gerado diversas polêmicas no interior do próprio marxismo.

Para o filósofo e cientista político Carlos Nelson Coutinho, por exemplo, faz-se necessária uma revisão/atualização da teoria marxiana acerca do tema para que se possa dar conta de forma mais adequada dos “novos fenômenos que a socialização da política – ou seja, o processo de democratização – introduzira na vida social” (COUTINHO, 2008, p.28). Para o autor, “o fato, porém, é que o Estado capitalista se ‘ampliou’: ele não é mais um simples ‘comitê executivo da burguesia’ [...] já que foi obrigado a se abrir para demandas provenientes de outras classes e camadas sociais” (COUTINHO, 2008, p.39). De acordo com Coutinho, o Estado-ampliado exige tanto a consideração da existência de novos sujeitos políticos coletivos, como também a mudança na estratégia de luta pelo socialismo, passando-se do que o autor, a partir de Gramsci, denomina de “guerra de movimento” para a “guerra de posições”, no interior da qual ganha, inevitavelmente, papel preponderante a democracia e a

cidadania (emancipação política) como mecanismos de construção paulatina da nova sociedade (“reformismo revolucionário”).

Insistindo na necessidade de uma visão dialética acerca do direito, especialmente, no que tange à questão da cidadania e à categoria dos direitos sociais, Coutinho conclui:

[...] só numa democracia de massas, onde o protagonismo político passa cada vez mais para um Estado controlado pela sociedade civil e seus atores, é possível fazer com que uma política consequente de reformas de estrutura conduza gradualmente à superação do capitalismo. E é nessa exata medida que a luta pela democracia e a luta pelo socialismo são duas faces solidárias da mesma moeda (COUTINHO, 2008, p.48).

Já o filósofo húngaro István Mészáros (2011a, p. 592-593), ao tratar acerca da teoria política marxiana, enfatiza que a “definição radicalmente negativa de política” que existe em Marx se solidifica e ganha centralidade ao longo da trajetória intelectual e militante do autor, permanecendo atual a tese marxiana segundo a qual o Estado e a política precisam ser abolidos para que a emancipação humana efetivamente reine.

Para o autor, Marx conseguiu captar, desde cedo, não somente a necessidade de extinção do Estado enquanto órgão de administração da classe dominante, como também, sempre teve clareza de que a abolição deste não se daria por uma ação voluntarista e jurídico-política, uma vez que há uma intrínseca relação entre o Estado, o trabalho e, no caso da sociedade capitalista, o capital. Mészáros também enfatiza que a exigência histórica de fenecimento do Estado e da política carece da compreensão de que

[...] a radical transcendência do Estado é um lado da moeda, representando os horizontes *finais* de toda estratégia socialista. Como tal, deve ser complementada pelo outro lado, a saber, pelo projeto de *mediações* concretas pelas quais a estratégia final pode ser progressivamente traduzida em realidade. A questão é, portanto, como reconhecer, por um lado, as demandas da *temporalidade imediata* sem ser por elas aprisionado; e, por outro lado, como permanecer firmemente orientado para as perspectivas *históricas* últimas do projeto marxiano sem se afastar das determinações candentes do presente imediato (MÉSZÁROS, 2011a, p. 597, grifos do autor).

Assim, para Mészáros, a questão central da teoria política marxiana consiste no desafio de articular dialeticamente a negação do Estado, do direito e da política com o uso revolucionário destes complexos sociais que, inegavelmente, têm sua importância no processo de luta e construção de uma sociedade efetivamente humana. Isto é, embora precisem ser radicalmente negados como horizonte societário, uma vez que estão intrinsecamente associados à exploração do homem pelo próprio homem, o Estado, o direito e a política não

podem ser ignorados enquanto esfera de luta por estarem diretamente conectados à reprodução imediata e cotidiana da vida social.

É, pois, nesse cenário que se insere o complexo social da educação, aqui entendida como “[...] processo de apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado e produto das relações e interesses sociais constitutivos de cada época e configuração social” (SANTOS, 2012, p. 185). Ou seja, a educação é em uma atividade sem a qual a reprodução social não poderia acontecer, visto ser por meio dela que se dá a passagem do ser individual ao ser coletivo, mediante a socialização e generalização dos conhecimentos, técnicas, valores, etc. cuja função essencial, como observa Lukács (1992, p. 17) “[...] consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado”.

O problema que aqui se impõe, por sua vez, é que se dando no interior de uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos - e controlada pelo Estado enquanto órgão a serviço da classe dominante (MARX, 2012) -, a “socialização metódica das novas gerações”, como definia Durkheim (2010, p. 49), não se dá mediante a consideração no âmbito pedagógico dos interesses universais de toda a sociedade (como pensava o referido autor), situação no interior da qual caberia à educação, ao mesmo tempo, formar indistintamente todos os indivíduos, como também, prepará-los para a especialização que a divisão do trabalho solicita (DURKHEIM, 2010, p. 45-48).

Pelo contrário, “o modo socialmente desejado” ao qual se refere Lukács na citação acima mencionada representa predominantemente, no caso da sociedade de classes, o modo socialmente desejado pela classe dominante. Isto é, longe de ser o lócus de um consenso social, como pensava Durkheim, a atividade educativa se constitui em um “campo social de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010), característica que a Sociologia da Educação durkheimiana não foi capaz de apreender pelo fato de que, como observa Petitat (1994, p. 14), para o referido autor, a sociedade, instância no interior da qual se dá a práxis educativa “[...] se apresenta como uma entidade que transcende as divisões sociais e que se impõe do exterior para dentro dos indivíduos”.

Esta perspectiva “não crítica” em educação, para usar um conceito de Saviani (2008a) sofre um enorme abalo com o desenvolvimento do que o mesmo autor denomina de “teorias crítico-reprodutivistas⁴” em alusão ao conjunto de estudos realizados, sobretudo na França⁵,

⁴ Apesar de termos algumas ressalvas acerca do uso deste conceito para referir-se a todos os estudos do paradigma da reprodução, não entraremos aqui nesta discussão, visto não constituir nosso objetivo e tal empreitada demandar uma análise comparativa detalhada de cada um dos trabalhos que compõe este

entre o final da década de 1960 e início de 1970, os quais, embora oriundos de diferentes áreas do conhecimento⁶, são fundadores do que se convencionou chamar de Sociologia da Educação.

Como apontamos em Melo e Ferreira (2014, p.147) “[...] de maneira geral, estas teorias tratam de demonstrar de modo negativo o caráter reprodutivista da educação escolar”, seja a instituição escola concebida como o principal “aparelho ideológico de Estado” (ALTHUSSER, 1980) e, portanto, o responsável direto pela reprodução das ideias e dos valores dominantes ou como uma instância de legitimação da cultura dominante e, portanto, como lócus de acentuação das desigualdades simbólicas produzidas na esfera familiar (BOURDIEU; PASSERON, 2008) – para ficarmos restritos a dois dos principais estudos desse paradigma.

Ao evidenciarem a contribuição da escola para a continuidade da dominação de classe e a consequente desigualdade social, esses estudos destacam, embora de forma diferenciada, o papel conservador do Estado e o poder da ideologia.

No caso de Althusser (1980), em seu famoso ensaio *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, o filósofo francês esforça-se para demonstrar a intrínseca relação entre a produção e a continuidade da vida social mediante a reprodução daquilo que garante a existência desta: as forças produtivas (meios de produção e força de trabalho) e as relações sociais de produção.

Nesta relação entre infraestrutura e superestrutura, o referido autor concentra suas análises na última categoria, caracterizando o processo e os mecanismos a partir dos quais as relações sociais de produção da vida material são reproduzidas a partir do que denomina *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIE).

Contrapondo *Aparelhos Repressivos de Estado* (governo, exército, polícia, tribunais, etc.) aos AIE (religião, escola, família, direito, partidos, sindicatos, mídia, cultura), Althusser destaca que embora a ideologia esteja em ambos, no primeiro tipo de aparelho ela ocupa lugar

paradigma. Ver a respeito o trabalho de Silva (1992), especificamente o capítulo 2 intitulado “Em favor da teoria da reprodução”. No caso particular da produção de Pierre Bourdieu, ver Catani, Catani e Pereira (2001).

⁵ Apenas um destes trabalhos é realizado nos Estados Unidos da América que é o estudo intitulado *Schooling in capitalist America* de autoria de Samuel Bowles e Herbert Gintis.

⁶ Tomaz Tadeu da Silva (1992), ao analisar o momento histórico no qual surgiu o paradigma da reprodução, chama a atenção para o fato de que nenhuma das pesquisas tenha sido protagonizada por um pedagogo ou teórico educacional, mas sim, por economistas (Samuel Bowles e Herbert Gintis), filósofos (Christian Baudelot e Roger Establet; Louis Althusser) e sociólogos (Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron). Para o autor, isto se justifica porque tais pesquisas não limitam seu foco aos elementos práticos da ação didático-pedagógica, mas sim, preocupam-se, sobretudo, com os fundamentos desta, perspectiva com a qual, segundo o autor, o caráter “[...] necessariamente naturalizante de uma disciplina voltada para a prática parece ser incompatível” (SILVA, 1992, p. 30).

secundário, sendo antecédida pela violência direta. Já no segundo, a ideologia ganha centralidade.

Para o autor em destaque, entre os AIE identificados, a escola tem papel preponderante na reprodução das desiguais relações sociais de produção, lugar outrora ocupado pela religião, mas que, como observa Silva (1992), face ao caráter de universalidade e de extensão temporal que a escola ocupa atualmente na vida das pessoas, acaba sendo tomada por Althusser como a instância por excelência na qual são reproduzidas as subjetividades (habilidades, atitudes, valores...) apropriadas à reprodução da força de trabalho capitalista.

Neste sentido, pensamos que Vaisman (2006) tem razão ao afirmar que a ideologia comparece no ensaio althusseriano como algo que transcende “um sistema de representações imaginárias⁷”, sendo também, no caso da ideologia dominante, “[...] um poder organizado num conjunto de instituições” (VAISMAN, 2006, p. 258) que o materializa, garantindo a coesão social e tornando a vida cotidiana operativa.

Assim, Althusser atribui à ideologia uma função social de enorme relevância que é a constituição de indivíduos em sujeitos, mediante o processo que denomina “interpelação” (ALTHUSSER, 1980, p. 94-104). A interpelação, para Althusser, consiste em um movimento de constituição recíproca face ao qual tanto a ideologia como os sujeitos passam a existir. Isto é, para o autor, só pode haver prática social realizada por sujeitos e sob uma ideologia, ao passo que para existir ideologia faz-se necessária a existência de sujeitos concretos, os quais, por sua vez, se tornam sujeitos face a uma ideologia.

Já no que se refere a Bourdieu e Passeron (2008), embora a problemática da ideologia não apareça em contraposição com a atividade científica, e sim, mais próxima do que se poderia denominar concepção de mundo, verifica-se que quase sempre o termo é usado na obra *A reprodução* em oposição à atividade prática e relacionado com o processo de ocultação/dissimulação da realidade social com o qual a escola contribui a partir da legitimação do arbitrário cultural dominante e inculcação do mesmo nos estudantes.

Nesta polemizada obra, os filósofos franceses desenvolvem o que chamam de teoria da violência simbólica (livro 1), ao mesmo tempo em que a aplicam a um caso concreto, ao analisarem o sistema escolar francês (livro 2).

⁷ A definição de ideologia como uma “representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência” é do próprio Althusser (1980, p. 77-91). Mas imaginário aqui não é ilusório, falso, e sim, correspondente à imagem que o sujeito faz de si mesmo no interior das relações sociais.

Na primeira parte da obra (fundamentos de uma teoria da violência simbólica), Bourdieu e Passeron, operam a partir do intercruzamento de conceitos como violência simbólica, ação pedagógica, autoridade pedagógica, trabalho pedagógico, arbitrário cultural, relação de comunicação pedagógica, modo de imposição, modo de inculcação, legitimidade, *ethos*, capital cultural, *habitus*, reprodução social e reprodução cultural. De modo bastante genérico e resumido, pode-se dizer que aqui os autores desenvolvem a tese de que a reprodução cultural que se dá através da inculcação do arbitrário cultural dominante contribui, em última instância, para a reprodução da ordem social dominante.

É, pois, isso que os autores buscam demonstrar concretamente no livro 2, ocasião na qual dialogam com dados estatísticos e estudos da época que versam sobre a relação entre desempenho escolar e variáveis como sexo, origem social e demográfica de estudantes franceses. Dividido em 4 capítulos mais um apêndice, o livro 2 (A manutenção da ordem) faz jus ao título que recebe, por elucidar o processo mediante o qual a escola se constitui no locus privilegiado de reprodução da ordem social, mediante a reprodução da cultura dominante. Isto é, para os autores, longe de ser uma instituição neutra, a escola contribui para legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, através da farsa da igualdade formal. Ou seja, ignorando que aqueles que a ela chegam, mesmo passando pelos excludentes exames, têm origem social e capital cultural não apenas diferenciados, mas incompatíveis com a lógica a partir da qual opera, beneficia aqueles cujo ambiente familiar realizou, por meio do trabalho pedagógico primário, a internalização do *habitus*⁸ que é por ela valorizado e utilizado em seus códigos linguísticos.

Assim, mesmo considerando que a instituição escolar mantém com as estruturas sociais externas uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativas, Bourdieu e Passeron concluem ser a reprodução da ordem social vigente a sua contribuição predominante, processo através do qual a escola legitima e perpetua, através da reprodução das desigualdades simbólicas, as desigualdades econômicas, campo no qual as primeiras têm origem. Ou seja, a ideologia se constitui, nesse caso, em mecanismo de legitimação e inculcação do arbitrário cultural dominante e contribui, em última instância, para a reprodução dos interesses dominantes.

⁸ De uso bastante recorrente na obra de Bourdieu, o conceito de *habitus* constitui-se em um dos elementos centrais de sua filosofia da ação que busca localizar-se no entremeio da problemática sujeito versus real sócio-histórico de modo dialético, ou no dizer do autor, apreendendo-a numa relação de mão dupla (BOURDIEU, 1989, p. 60-62; 1996, p. 12). Assim, o *habitus* é concebido pelo sociólogo francês como a internalização-reelaboração de valores, normas e comportamentos que tornam operativa a vida social. Como ele mesmo diz: “os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...] Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc.” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Mészáros (2008), ao analisar os limites e as possibilidades da atividade educativa no interior dos condicionamentos socio-históricos do capital, observa que a educação (e não somente a escolarização) cumpre um papel ideológico de extrema importância, na medida em que internaliza nos indivíduos demandas do capital como se fossem necessidades pessoais deles.

Esse processo de internalização de valores, técnicas e conhecimentos que, segundo o autor, coloca em segundo plano o uso da violência física e da coerção explícita é operacionalizado não somente pela escolarização, o que, por sua vez, exige a compreensão de que não sendo a escola “[...] a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

No entanto, o reconhecimento dos limites sob os quais opera a atividade educativa no interior da sociedade capitalista e a denúncia do caráter predominantemente conservador da escolarização não é suficiente. Isto porque, para Mészáros (2008, p. 54), apesar da expansão e dos condicionamentos impostos pelo capital, este não pode controlar de forma absoluta todas as esferas da vida social, o que, por sua vez, sinaliza que há alternativas que precisam ser exploradas.

Neste sentido, conforme o autor, impõe-se a necessidade de uma atividade de “contrainternalização” que aponte para além da negação do existente⁹, uma vez que, tanto é verdade não poder haver mudança educacional substantiva sem uma radical transformação do mundo do trabalho, como também, é fato não poder haver mudança social sem a contribuição da educação (MÉSZÁROS, 2008, p. 76). Ou seja, enquanto mecanismo de internalização e, portanto, de formação da subjetividade, a educação tem um papel fundamental tanto na reprodução da ordem social vigente, como também, no enfrentamento da lógica mistificadora do capital.

Ao colocar a questão nestes termos, o filósofo húngaro não somente reconhece o papel limitado, mas inegavelmente importante, da atividade educativa – inclusive da escolarização –, como também, demonstra a intrínseca relação entre educação e sociedade, no interior da qual situa-se a problemática do Estado e da ideologia. Isto é, controlada pelo Estado enquanto órgão predominantemente a serviço da classe dominante, a educação (principalmente a escolarização) se constitui mais como forma de “internalização mistificadora” do que enquanto mecanismo de elucidação dos fundamentos da realidade social.

⁹ Parece-nos ser nessa direção que seguem propostas teórico-pedagógicas como a Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2008a; 2011) e as atividades educativas emancipadoras de Ivo Tonet (2005; 2007; 2014).

Assim, observa-se que para Mészáros (2004; 2008; 2011b), a ideologia é compreendida para além de uma perspectiva gnosiológica centrada nos critérios de correção ou falsidade. Ou seja, para o filósofo marxista húngaro, o conceito de ideologia não aparece nas obras de Karl Marx em sentido unilateral, como fazem crer aqueles que estabelecem uma identificação direta entre o referido conceito e a ideia de falsa consciência. Conforme o autor, existe em Marx uma concepção negativa de ideologia que a expressa como mecanismo de mistificação e ocultação da realidade social, mas também, uma concepção positiva, imprescindível à tomada de consciência da exploração social e à instrumentalização da luta pela superação desta.

Segundo Mészáros, a ideologia não somente é inseparável da educação, como também, está para além da sociedade de classes, na medida em que corresponde a uma forma de tomada de consciência da vida social. Mas, no interior da forma societária na qual nos situamos, ela corresponde a “[...] *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, preocupada com a articulação e afirmação dos *conjuntos rivais de valores e estratégias*” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 145, grifos do autor).

Já no tocante à tentativa de identificação entre ideologia e falsa consciência, observa o autor que tal empreitada se dá em virtude de uma visão fetichista de ciência que concebendo esta atividade como neutra face aos interesses de classe na busca da verdade, a contrapõe à ideologia vista como conjunto de ideias e valores particulares.

No entanto, como observa o autor, “[...] a busca da verdade é profundamente afetada pela luta de classes” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 143), o que, por sua vez, faz com que a ideologia oscile, face aos interesses societários em jogo, entre a falsa consciência e a consciência real.

Ao tratar a ideologia nesta perspectiva, Mészáros resgata o legado teórico do seu mestre, o também filósofo húngaro Georg Lukács, uma vez que para este autor, diferentemente da forma como é comumente tratada, inclusive, no campo do marxismo¹⁰, a ideologia é “[...] forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa” (LUKÁCS, 1981, p. 446 apud VAISMAN, 1989, p. 418). Isto é, para Lukács, a ideologia tem uma caracterização ampla e outra restrita, mas em nenhuma delas pode ser limitada à condição de falsa consciência. Para ele “a correção ou a falsidade não bastam para fazer de uma opinião uma ideologia. Nem uma opinião individual correta ou errada são em si e por si uma ideologia: pode, somente, vir a sê-lo” (LUKÁCS,

¹⁰ Para conhecer a multiplicidade de interpretações acerca deste fenômeno, ver os trabalhos de Zizek (1996), Eagleton (1997), Löwy (2000), Konder (2002), Mészáros (2004) e Lukács (2013).

1981, p. 448 apud VAISMAN, 1989, p. 420). E tal possibilidade, por sua vez, para se efetivar depende da função social que esse pensamento cumpra na reprodução da vida social, pois como destaca Vaisman:

[...] em termos gnoseológicos, pode-se determinar se um produto espiritual é falso ou verdadeiro, mas não se pode através disso determinar se ele pode ou não assumir função ideológica. Essa identificação só é possível através do critério ontológico-prático, ou seja, através do exame da função que este pensamento desempenha na vida cotidiana eletiva (VAISMAN, 1989, p. 421).

Assim, ainda de acordo com Vaisman (1989), para o filósofo húngaro a ideologia enquanto mecanismo de tomada de consciência que orienta a intervenção dos homens em seu próprio mundo é inseparável do ser social, visto tratar-se do instrumento indispensável ao enfrentamento dos problemas da vida cotidiana.

Estes problemas, por sua vez, no âmbito da sociedade de classes, se expressam como conflitos de classe, sendo a ideologia neste ínterim “um instrumento ideal através do qual os homens e as classes se engajam nas lutas sociais, em diversos planos e níveis” (VAISMAN, 1989, p. 419).

A esta altura, em virtude das incompreensões que cercam a relação entre ciência, educação e ideologia, cabe aqui um esclarecimento: ao ser tratada a partir de uma perspectiva ontológica, isto é, relacionada à função social que exerce no processo de reprodução da vida social, a ideologia aqui não pode ser separada da atividade científica ou pedagógica, visto que a teorização acerca da realidade social, independentemente de ser verdadeira ou falsa, tem um caráter instrumental, uma vez que “[...] o conhecimento é sempre, imediata ou mediatamente, um instrumento para a intervenção social” (TONET, 2013, p. 11-12).

Por outro lado, considerando-se tratar-se de uma sociedade de classes, na qual os interesses são antagônicos, tanto a atividade científica, como também, a prática didático-pedagógica, por mais metódica e objetiva que sejam, não são, jamais, neutras ou desinteressadas.

Contudo, ao apontarmos o caráter interessado da produção e da socialização do conhecimento científico, não estamos substituindo a defesa da neutralidade axiológica postulada pelo paradigma científico de cunho positivista¹¹ por um vale-tudo teórico-metodológico, seja no âmbito da ciência ou da educação. Pelo contrário, o que estamos enfatizando é que o necessário rigor epistemológico tanto na produção do conhecimento como

¹¹ Para um detalhamento das características desta perspectiva ver Löwy (2000).

na sua socialização, ao se dar no interior dos antagonismos de classes, não pode ser neutro, pois “[...] Quer tenha ou não consciência disto, todo pensador opera a partir de um determinado horizonte” (TONET, 2013, p. 109). E isto não se dá por descuido ou irresponsabilidade do pesquisador/educador, e sim, em virtude do inescapável condicionamento histórico-social do conhecimento. Assim, como destaca Tonet (2013, p. 111):

Na perspectiva ontológica, constatada a vinculação insuperável entre conhecimento científico e perspectivas de classe, a pergunta a ser feita não é como evitar essa vinculação ou como tomar conhecimento dos condicionamentos históricos e sociais, mas qual das perspectivas em presença demanda e, por isso, permite um conhecimento mais verdadeiro. Quais os pressupostos, vinculados a que concepção de mundo, que demarcam cada perspectiva? A quem interessa conhecer a realidade e em que nível? Fica claro, desse modo, que a tomada de partido não é, necessariamente, um obstáculo para a compreensão científica da realidade. Pelo contrário, desde que assumida a perspectiva da classe que, naquele momento histórico, fundamenta o padrão cognitivo mais elevado possível, a tomada de partido se revela uma condição positiva e imprescindível para a elaboração do conhecimento científico.

É, pois, com esta consciência que desenvolvemos o presente estudo, buscando deixar claro o horizonte societário em torno do qual nos articulamos, sem perder de vista a responsabilidade e o rigor, no trato teórico-metodológico das questões analisadas.

No item seguinte, trataremos de esclarecer, dentro do materialismo histórico-dialético, qual será o suporte teórico-analítico que subsidiará as análises discursivas do presente estudo.

2.3 Análise do Discurso: de qual lugar estamos falando?

Considerando que a linguagem, e como diz Bakhtin, no interior desta, a palavra, se constitui no “*fenômeno ideológico por excelência*” (2006, p. 34, grifo do autor), em signo a partir do qual o ser “[...] não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*” (2006, p. 45, grifos do autor), buscaremos, ao longo deste trabalho, investigar os “efeitos de sentidos” (PÊCHEUX, 1995) da materialidade “preparação para o exercício da cidadania” defendida pelo discurso oficial como um dos horizontes máximos da Educação Básica com o qual o ensino de Sociologia em nível médio deve colaborar. Faremos isso a partir do referencial teórico do materialismo histórico-dialético e dos procedimentos teórico-analíticos da Análise do Discurso acerca da qual passaremos a nos referir, a partir de então, mediante o uso da sigla AD.

No entanto, conforme Florêncio et al. (2009) e Cavalcante (2012), dizer que determinada pesquisa se ancora na AD, mesmo quando se acrescenta que trata-se da AD de origem francesa, não especifica muita coisa, visto que, sobretudo entre as décadas de 1960 e 1980, trabalhos orientados por diferentes vertentes teóricas foram empreendidos nesse País tomando o discurso como objeto de análise¹².

Também Melo (2011), ao resgatar o percurso histórico deste campo do saber destaca que mesmo quando se diz ancorar-se na AD de filiação pecheutiana não se esclarece o suficiente, uma vez que são muitas as configurações que tal abordagem seguiu na França após a morte de seu fundador (o filósofo Michel Pêcheux) e os delineamentos que sofreu no Brasil, após sua introdução pela analista do discurso Eni Orlandi.

Assim sendo, no presente trabalho partimos das reflexões desenvolvidas por Pêcheux (1995; 2006; PÊCHEUX; FUCHS, 1997) e a elas incorporamos contribuições tanto de pensadores clássicos do materialismo histórico-dialético (BAKHTIN, 2006; MARX; ENGELS, 1998a; MARX, 2011; LUKÁCS, 1992), como também, reflexões de importantes pensadores brasileiros filiados a esta perspectiva teórico-metodológica (ORLANDI, 2006; CAVALCANTE, 2012; SILVA SOBRINHO, 2007a; MAGALHÃES; SILVA SOBRINHO, 2013, entre outros).

2.3.1 Língua, fala, discurso

Em suas reflexões, Michel Pêcheux promove um radical questionamento da clássica separação saussuriana entre língua e fala segundo a qual a primeira seria, enquanto fato social (no sentido durkheimiano do termo¹³), o lugar da estabilização, da constância e da sistematicidade, por isso, passível de estudo enquanto objeto científico, e a segunda categoria, por sua vez, a instância atingida pela História, pela subjetividade criadora e, portanto, de caráter individual (PÊCHEUX, 1995, p. 60-61).

A partir de sua crítica tanto ao estruturalismo saussuriano acima referido, como também ao idealismo, o filósofo francês empreende um deslocamento analítico da língua para o discurso, conceituando este como “efeito de sentido” (PÊCHEUX, 1995, p.164), como um “processo social” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.179), e a primeira categoria como “[...] o

¹² Não é nosso objeto de análise a diversidade teórica da AD, por isso, apenas indicamos ao leitor interessado os trabalhos de Gadet e Hak (1997), Silva Sobrinho (2005), Indursky e Ferreira (2007), Ferreira (2008), entre outros.

¹³ Para uma análise acerca da relação entre Durkheim e Saussure na abordagem do fato social, ver Silva Sobrinho (2013a).

lugar material onde se realizam estes efeitos de sentidos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.172). Ou seja, para o autor, a língua constitui-se em um conjunto articulado de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, mas, diferentemente do que pregam as principais teorias linguísticas, não está imune às contradições, equívocos e falhas que perpassam as relações sociais e a luta de classes, uma vez que em seu interior situa-se um processo discursivo (PÊCHEUX, 1995, p. 91). É, pois, estabelecendo esta relação e ao mesmo tempo esta distinção entre língua (sistema, base) e discurso (efeitos de sentidos, processo) que o referido autor destaca:

[...] o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos (PÊCHEUX, 1995, p. 91, grifos do autor).

Mais adiante, Pêcheux destaca que a língua enquanto sistema é portadora de uma autonomia relativa frente à estrutura social e à luta de classes, mas que daí não se pode concluir que o discurso seja neutro, uma vez que “[...] *todo processo discursivo se insere numa relação ideológica de classes*” (PÊCHEUX, 1995, p. 91, grifos do autor).

Orlandi (2006), na esteira de Pêcheux, ao abordar a problemática do discurso, critica o esquema comunicacional baseado nas categorias emissor, receptor, código e mensagem e enfatiza:

[...] Não há essa relação linear entre enunciador e destinatário. Ambos estão sempre já tocados pelo simbólico. Tampouco a língua é apenas um código no qual se pautaria a mensagem que seria assim transmitida de um a outro. Não há, além disso, esta transmissão: há *efeitos de sentidos entre locutores*. Efeitos que resultam da relação de *sujeitos simbólicos* que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas. Os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas *memórias discursivas* (ORLANDI, 2006, p. 15, grifos nossos).

Como se vê, a AD na qual nos referenciamos toma a língua como uma estrutura histórico-social constituída por elementos (palavras, expressões, enunciados, etc.) que não possuem um sentido fixo, literal, mas que significam a partir da formação discursiva na qual são empregados (PÊCHEUX, 1995, p. 160-161; PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 169). Isto é, para Pêcheux, ao enunciar, o sujeito do discurso o faz de um lugar historicamente determinado com o qual se identifica e, em última instância, define o sentido daquilo que de

lá se enuncia. É a este espaço que ele chama de formação discursiva e que, segundo o autor, constitui-se em um lócus de reformulação, paráfrase, metáfora, metonímia, sinonímia em intrínseca associação – e dependência - com uma dada formação ideológica que, conforme Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166 grifos dos autores) consiste em “[...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras”.

Assim, atravessado pelos interesses e conflitos de classes, o uso da língua produz efeitos de sentidos (discursos) que, independentemente da vontade ou da consciência do sujeito individual, dialogam com discursos outros (interdiscurso) “[...] com os quais o sujeito se identifica – repetindo, reafirmando – ou desidentificando – negando, ressignificando” (CAVALCANTE, 2012, p. 302). Esta retomada e atuação do “já-dito” (sentidos anteriores) sobre o dizer (formulação atual) é o que se chama em AD de interdiscurso, o qual, conforme Florêncio et al. (2009, p. 76), consiste em “[...] discursos já constituídos que entram na produção discursiva ressignificando o já-dito antes, noutro lugar; como espaço de confrontos ideológicos das relações de dominação/subordinação”. Nas palavras do próprio Pêcheux (1995, p. 278, nota nº 18, grifos do autor):

[...] o interdiscurso é, perpetuamente, o lugar de um “trabalho” de reconfiguração no qual uma formação discursiva é levada, em função dos interesses ideológicos que ela representa, a absorver elementos *pré-construídos* produzidos fora dela, associando-os metonimicamente a seus próprios elementos por *efeitos-transversos* que os incorporam, na evidência de um novo sentido em que eles são “acolhidos” e fundados (com base em um novo terreno de evidências que os absorve) por meio do que chamamos um “retorno do saber ao pensamento”: em suma, um “trabalho” de unificação do pensamento, em que as subordinações se realizam ao se apagarem na *extensão* sinonímica da paráfrase-reformulação.

Para o filósofo francês, essa relação entre o discurso formulado (intradiscurso¹⁴) no interior de uma formação discursiva e o já-dito (memória) se caracteriza pela dissimulação de dependência do primeiro para com o segundo, processo esse que é facilitado pela entrada em cena dos mecanismos que o autor denomina respectivamente de pré-construído e de articulação. Pêcheux (1995, p. 164, grifos do autor) assim os define:

¹⁴ Pêcheux (1995, p. 166, grifos do autor), tratando da relação entre o já-dito e o dizer, define o interdiscurso como: “[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘correferência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito)”.

Diremos, então, que o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” *constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.*

Noutros termos: para Pêcheux, ao enunciar do interior de uma dada formação discursiva, entendida aqui como “[...] regiões de saberes, conhecimentos, espaços de permissões e também proibições” (SILVA SOBRINHO, 2007a, p. 67), o sujeito o faz ideologicamente identificado com os sentidos pré-construídos. No entanto, não sendo essa sua relação com o “sempre-já-assim” mecanicamente determinada, abre-se espaço para ir-se além da retomada e incorporação de sentidos, fazendo-se uso da língua para também deslocar sentidos, produzindo-se o novo. Aqui, portanto, como já entra em cena outra categoria essencial dessa perspectiva teórico-metodológica (o sujeito), optamos por abordá-la mais adequadamente no item seguinte.

2.3.2 Sujeito, História e ideologia

Como já indicamos brevemente no início desta seção, ao considerarmos que o ser social surge a partir de um salto ontológico¹⁵ protagonizado pela relação entre o homem e a natureza (trabalho) e que esta atividade, realizada pelos homens, é responsável pelo que chamamos de História, torna-se compreensível a famosa afirmativa marxiana segundo a qual “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25). Isto é, a ação humana seja para com a natureza ou entre os outros homens se dá diante de condições objetivas e subjetivas face às quais há uma margem de liberdade, na medida em que escolhas podem ser feitas, mas também, um elevado grau de limitação, visto que a intervenção na realidade obedece necessariamente às condições e possibilidades nela existentes.

É, pois, nesta relação dialética entre subjetividade e objetividade que se insere a noção de sujeito com a qual trabalhamos aqui. Trata-se de um ser “constituído nas práticas sociais concretas” (CAVALCANTE, 2012, p. 302-303) que o condicionam, mas nunca o determinam mecanicamente como um epifenômeno das estruturas nas quais está inserido, uma vez que é

¹⁵ Lukács (1992) assim denomina a mudança no âmbito daquilo que constitui o ser (a essência), a exemplo do que aconteceu na passagem da matéria inorgânica para a matéria orgânica, bem como, entre esta última e a vida humana.

frente aos limites e possibilidades que o circunscreve que ele faz História, isto é, promove o afastamento constante das barreiras naturais e vai se constituindo em um ser que reage e responde de modo inovador às alternativas postas (LUKÁCS, 1992).

Assim, uma vez produtor e produto das relações sociais nas quais está inserido, este sujeito é um ser histórico que ao mesmo tempo em que está sujeito aos condicionamentos histórico-sociais, faz-se sujeito junto às condições objetivas e subjetivas que o condiciona (PÊCHEUX, 1995; 2006; SILVA SOBRINHO, 2007a). Isto é, diferentemente de como esta problemática é apreendida em uma perspectiva estruturalista como a de Althusser (1980), a partir da qual o sujeito está mecanicamente determinado pela estrutura, aqui ela é tratada a partir do Pêcheux que, mesmo sendo seu discípulo e incorporando muitas das reflexões do mestre, pensa dialeticamente “as condições ideológicas da reprodução/trans formação das relações de produção” (PÊCHEUX, 1995, p. 143-149), a relação entre estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2006)¹⁶.

Silva Sobrinho (2007), argumentando em favor de uma apreensão não reducionista do sujeito em Pêcheux, alerta para o fato de que embora seja a reflexão althusseriana acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado sua grande referência para pensar o papel da ideologia enquanto elemento que constitui indivíduos em sujeitos históricos e operacionaliza sua intervenção sobre o mundo, ele não a absorve acriticamente, mas sim, incorpora-a aos seus trabalhos a partir de uma importante releitura. Assim, destaca o referido autor sobre Pêcheux: “[...] Embora cite abundantemente Althusser, se afasta de uma concepção reprodutora de ideologia que apenas interpela os indivíduos colocando-os em lugares sociais, sem que nisso ocorram resistências ou falhas” (SILVA SOBRINHO, 2007, p. 61). Isto é, para Silva Sobrinho, já em Semântica e discurso é possível encontrar um Pêcheux que pensa o assujeitamento não de forma mecanicista, como “impossibilidade de atuação do sujeito de modo consciente na história” (SILVA SOBRINHO, 2007a, p. 65). Para o referido autor:

[...] O assujeitamento não significa um sujeito robô que exposto ao mundo atue através de repetições programadas, mais sim o reconhecimento de que somos sujeitos de uma determinada época, inseridos em uma conjuntura histórica que possui modos de pensar dominantes que afetam o nosso dizer e o modo de compreender o mundo (SILVA SOBRINHO, 2007a, p. 66).

Diante destas condições, o discurso não se constitui nem em mera expressão aleatória e espontânea de uma subjetividade que tudo pode, nem em uma estrutura fechada que

¹⁶ Ressaltemos que embora façamos aqui opção por uma perspectiva histórico-dialética de apreensão do sujeito, esta via não é consensual nem na AD nem nas Ciências Humanas (SILVA SOBRINHO, 2007a).

aprisiona o sujeito que enuncia, fazendo dele simples repetidor. Pelo contrário, se constitui em “[...] um campo de mediações onde se articulam novos sentidos ao já conhecido” (CAVALCANTE, 2012, p. 299).

Esta perspectiva analítica, por sua vez, pensamos está mais clara em escritos como *A propósito da Análise Automática do Discurso* (PÊCHEUX; FUCHS, 1997) e em *Discurso: estrutura ou acontecimento* (PÊCHEUX, 2006). Neste último, após traçar considerações sobre os avanços e limitações do estruturalismo - fonte na qual bebeu inicialmente a partir das leituras althusserianas e que, conforme Silva Sobrinho (2007a), “indica o quanto a Análise do Discurso ficou comprometida com essa abordagem”-, destaca o autor:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma "infelicidade" no sentido performativo do termo - isto é; no caso, por um "erro de pessoa", isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação (PÊCHEUX, 2006, p. 56-57, grifo do autor).

Como bem destacou o autor, o discurso insere-se na conflituosa e contraditória relação entre o novo e o já-posto, já-dito (memória discursiva) com o qual dialoga. E nesse processo, não há como negar o papel ativo da subjetividade sobre a objetividade ou, como tão bem sintetizou Magalhães (2005, p. 5):

[...] a materialidade expressa em um discurso traz a marca da subjetividade que a produziu, mas não no sentido de ser apenas expressão da individualidade do autor, pois o que está ali expresso é a relação entre uma individualidade, posta em um tempo e espaço definidos historicamente, e uma realidade que está sendo representada por essa individualidade, com consciência do que está fazendo, mas sem o domínio de todas as alternativas postas por essa mesma realidade.

Aqui, portanto, cabe traçar algumas considerações sobre como Pêcheux busca enfrentar a problemática de constituição do sujeito do discurso. Para o nosso autor, o sujeito do discurso é constituído mediante dois processos associados, mas “radicalmente diferentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 173), que ele denomina respectivamente de esquecimento n. 1 e esquecimento n. 2. No primeiro caso, esclarece o autor que se trata da ilusão de autonomia e

de originalidade discursiva (o sujeito como fonte do que diz). Melhor dizendo: o sujeito do discurso fala do interior de uma formação discursiva, mas não consegue perceber que aquilo que diz é por esta condicionado, tendo a ilusão de que seja ele mesmo a origem do dizer (PÊCHEUX, 1995; PÊCHEUX; FUCHS, 1997). Já o esquecimento n. 2, por sua vez, caracteriza-se pela ação do sujeito do discurso sobre a formação discursiva, parafraseando sentidos, mas também, deslocando-os (polissemia). Assim, como destaca Pêcheux (1995, p. 175, grifos do autor): “o esquecimento n. 2 *cobre exatamente o funcionamento do discurso do sujeito na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante*”.

Bebendo na teoria do inconsciente de Freud e Lacan¹⁷ para desenvolver a sua teoria dos esquecimentos constitutivos do sujeito do discurso, sobretudo o esquecimento n. 1, o filósofo francês vai, na tentativa de estabelecimento de um diálogo entre marxismo e psicanálise, abrir caminho para um profícuo e duradouro debate acerca da relação entre ideologia e inconsciente (MAGALHÃES; MARIANI, 2010).

Silva Sobrinho (2007a) e Magalhães (2011), analisando tal problemática, destacam que se trata de um dos vários aspectos de tensão ainda não resolvidos na AD, visto que os analistas têm predominantemente buscado trabalhar pendendo para o lado do inconsciente ou para o lado da ideologia, desconsiderando a historicidade e a consequente luta de classes que perpassa ambas as dimensões constitutivas do sujeito.

Aqui, portanto, reconhecendo os limites para adentrar satisfatoriamente nesta problemática, buscamos abordá-la compreendendo que a mesma não pode ser apreendida fora da relação histórico-dialética¹⁸, como propõe seu autor (PÊCHEUX, 1995; 2006; PÊCHEUX; FUCHS, 1997). Isto é, ao pensar a articulação entre os esquecimentos n. 1 e n. 2, Pêcheux compreende que não se pode separar, na constituição/atuação do sujeito, o momento em que ele tem consciência do que faz/diz – o que, como observa Silva Sobrinho (2007a, p. 72), não significa dizer que por isso ele tenha total controle sobre seus atos e os respectivos resultados -, daqueles momentos em que o sujeito sofre na sua individualidade a coação do que o precede. Assim, como bem destacam Magalhães e Silva Sobrinho (2013, p. 98):

[...] Tratar do atravessamento do inconsciente também exige pensá-lo como histórico, já que o Ser Social dotado de consciência e inconsciente é um sujeito radicalmente histórico, que busca dizer, mas não tem “controle total”

¹⁷ Para uma análise aprofundada das influências de Freud e Lacan na teoria pecheutiana, ver o estudo de Carvalho (2008).

¹⁸ Pêcheux sempre trabalha com pares de conceitos contraditórios, mas em intrínseca relação dialética: reprodução/transformação; incorporação/dissimulação; paráfrase/polissemia, etc.

do que diz. Algo sempre irrompe e desestabiliza o dito, mostrando o que foi inculcado na formação inconsciente e que faz parte da memória histórica (MAGALHÃES; SILVA SOBRINHO, 2013, p. 98).

Diante do exposto, concluímos esta seção destacando que nossa opção pela AD como método de análise se dá por compreendermos que ela, em seu caráter constantemente aberto a reformulações e questionamentos (MELO, 2011, p. 32; SILVA SOBRINHO, 2007a, p. 58), ao articular de modo materialista histórico-dialético categorias como sujeito, língua, história, ideologia e discurso, corresponde à nossa pretensão de apreender os “efeitos de sentidos” da sentença “preparação para o exercício da cidadania” defendida pelo discurso oficial como um dos horizontes máximos da Educação Básica com o qual o ensino de Sociologia em nível médio deve colaborar.

3. SOCIOLOGIA PARA QUÊ? UMA ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL ACERCA DA “PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA”

3.1 Os sentidos do ensino de Sociologia na Educação Básica: a primeira fase de obrigatoriedade (1925-1942) e o cenário atual

A inserção da Sociologia como disciplina escolar no currículo do que atualmente denomina-se Ensino Médio vem sendo proposta no Brasil desde o final do século XIX (MACHADO, 1987).

Entre 1925 e 1942, como nos mostram estudos como os de Meucci (2000), Guelfi (2001) e Santos (2002) a Sociologia figurou como disciplina obrigatória nos currículos escolares de alguns ramos do ensino de nível médio, sendo retirada pela reforma educacional do ministro Gustavo Capanema em 1942 e ficando na facultatividade, mesmo após a aprovação da primeira e da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61 e 5.692/71)¹⁹.

Sua inserção nesse primeiro período de obrigatoriedade nacional se deu mediante o Decreto nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925 (Reforma Rocha Vaz) e aconteceu em um momento histórico de crise da Primeira República associada à forte crítica e oposição intelectual à tradição bacharelesca no âmbito educacional, caracterizada pelo distanciamento entre os saberes escolares e os problemas da nação (MEUCCI, 2000), bem como, de forte expectativa na escolarização como motor de modernização da sociedade brasileira (MEUCCI, 2000; GUELF, 2001; JINKINGS, 2007)²⁰. Como observa Meucci (2000, p. 44):

[...] Ela surge no momento em que se queria, a um só tempo, reconhecer a realidade social do país e constituir a nação; em que se formava uma nova percepção da sociedade, do conhecimento e do papel dos intelectuais. Em resumo, quando não se temia mais olhar para a realidade social.

¹⁹ Durante esse período a disciplina continuou sendo oferecida no curso Normal destinado à formação de professores em nível médio. Já sobre a exclusão da disciplina dos demais ramos do ensino de nível médio a maioria dos estudos busca explicar tomando como hipótese um suposto caráter eminentemente crítico da Sociologia que incomodaria os regimes políticos ditatoriais (SANTOS, 2002; SILVA SOBRINHO, 2007b). Ver uma interpretação dissonante e, a nosso ver, mais apropriada em Moraes (2011) retomada e aprofundada por Oliveira (2013).

²⁰ Meucci, ao analisar os manuais de sociologia das décadas de 30 e 40 do século XX, observa que muitos deles não apenas deixavam clara a compreensão dos professores como “líderes capazes de levar a comunidade ao progresso” (2000, p. 47), como também faziam questão de explicitar os benefícios do conhecimento sociológico para o setor educacional. Também é importante lembrar que é neste contexto que as ideias educacionais do movimento da Escola Nova fazem eco no Brasil (JINKINGS, 2007, p. 118; OLIVEIRA, 2013, p. 181-182), tendo entre seus principais defensores e divulgadores intelectuais figuras que estarão tanto à frente das reformas educacionais do período, como também, diretamente associados ao ensino de Sociologia.

Compreendeu-se que o conhecimento sociológico era a base para a transformação desta realidade e os intelectuais eram agentes privilegiados para a execução da obra de constituição da nação. A disciplina sociológica, nesse processo de mudança de consciência, corporificou estas novas tendências, sobretudo, o desejo de mudar o país, dar-lhe novo destino, inventar novas tradições.

Nesse primeiro momento de obrigatoriedade nacional (1925-1942), como observam Meucci (2000), Guelfi (2001) e Oliveira (2013), é clara a vinculação entre a inserção da Sociologia como mecanismo de cientificização do currículo do ensino de nível médio e o projeto republicano de modernização do Brasil e racionalização da vida social – embora, como destaca Meucci (2000), na prática, existisse um descompasso entre as pretensões para o ensino da disciplina expressos nos livros e manuais didáticos (ensino, pesquisa, conscientização e intervenção social) e a natureza do ensino secundário/complementar no qual a Sociologia era ensinada, uma vez que a forma organizacional deste curso restringia o conhecimento sociológico à preparação para os exames que levariam ao ensino superior.

É também patente, pelos ramos de ensino nos quais se dá a inserção da Sociologia, a sintonia entre as expectativas acerca do ensino desta disciplina e o processo histórico de dualidade, elitização e seletividade do ensino de nível médio apontado por Cury (1998), uma vez que tratava-se de ensiná-la nos ramos onde estava sendo formada a nova mentalidade condutora, seja no âmbito da educação (curso normal), seja no domínio das profissões liberais que o curso secundário (complementar) daria acesso²¹.

Passadas quatro décadas desde a sua exclusão (1942), a Sociologia tanto volta a constar nos currículos do então denominado Segundo Grau de alguns estados como fomenta o debate e a luta por sua reintrodução²² no currículo da escola básica a nível nacional (OLIVEIRA, 2013). Tal conquista se deu, inicialmente, via aprovação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que, conforme Brasil (2006, grifo dos autores) “*flexibiliza a legislação educacional*” e revoga a exigência de profissionalização compulsória do ensino de nível médio imposta pela LDB 5.692/71.

Este processo ganha novos contornos a partir de 1996, com a aprovação da LDB 9.394/96 que prevê em seu artigo 36, § 1º, inciso III que o estudante, ao final do Ensino Médio, deve demonstrar “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao

²¹ Segundo Meucci (2000), dos 629 estabelecimentos de ensino secundário existentes no Brasil no ano de 1939, 84,2% eram privados, o que corrobora a tese de Guelfi (2001, p. 31) segundo a qual “tanto o ensino secundário quanto a Sociologia como disciplina escolar foram acessíveis a um grupo ‘seleto’: aqueles que pretendiam ingressar nas universidades”.

²² Para uma análise mais aprofundada deste processo de debates e lutas que antecedeu o novo período de obrigatoriedade do ensino de Sociologia, ver Moraes (2011).

exercício da cidadania”. No entanto, no interior da reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, cujo eixo norteador era a ideia de “currículo baseado no desenvolvimento das competências” (SILVA, 2007), o dispositivo legal não conseguiu “materializar-se”, sendo, inclusive, vetado, pelo sociólogo presidente, o projeto de lei que previa a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia como disciplinas no Ensino Médio. Assim, somente com a aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 (BRASIL, 2008a) é que, finalmente, torna-se obrigatório o ensino da Sociologia (e da Filosofia) como disciplinas na última etapa da Educação Básica, sendo, ambas, inseridas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2012²³.

Durante todo esse processo de proposição, presença, ausência e luta pela reintrodução da Sociologia como disciplina no currículo do Ensino Médio, um aspecto que parece predominante, como demonstram estudos como os de Meucci (2000), Santos (2002), Oliveira (2013), Moraes (2014) – para citar apenas alguns – é a vinculação do ensino da disciplina a uma expectativa instrumental, a saber: munir os estudantes de conhecimentos que os possibilitem intervir de forma consciente na realidade social.

Esta perspectiva, por sua vez, ao atribuir à escolarização em geral e ao ensino de Sociologia em particular um sentido social (MORAES, 2009), reconhece que “[...] conhecer é um momento do processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade” (TONET, 2013, p. 102).

O horizonte político dessa intervenção a partir da Lei 7.044/82 e posteriormente da LDB 9.394/96 é definido em harmonia com a finalidade almejada para todo o sistema educacional, a saber: “preparação para o exercício da cidadania” (SANTOS, 2002; MOTA, 2003; SARANDY, 2004; MORAES, 2009).

No entanto, considerando tratar-se de uma sociedade de classes, na qual os interesses são antagônicos e a atividade didático-pedagógica, por mais científica e distanciada, não é desinteressada, faz-se necessário investigar que tipo de intervenção social está sendo defendido pelo Estado brasileiro, ao vincular o ensino de Sociologia em nível médio ao ideal de “preparação para o exercício da cidadania”.

²³ A Sociologia teve 02 livros aprovados em 2012 e alcançou, na edição de 2015, a aprovação de 06 obras, entre as 13 submetidas (BRASIL, 2014, p. 11-12). Uma análise crítica acerca da qualidade dos livros didáticos que participaram do PNLD-Sociologia 2012 pode ser encontrada em Meucci (2013) que, inclusive, foi membro da Comissão Técnica responsável pela avaliação dos manuais. Sobre o PNLD-Sociologia 2015, conforme aponta o Guia de Livros Didáticos, entre as 06 obras aprovadas conta-se com a novidade da participação de autores que atuam como professores no Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 11).

É, pois, este o desafio ao qual nos lançamos a partir de agora, momento em que passaremos a investigar os efeitos de sentidos produzidos pelas sequências discursivas recortadas dos documentos oficiais que constituem o corpus discursivo deste estudo, a saber:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96);
2. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e de 2012);
3. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999; 4) Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimentos de Sociologia (OCEM-Sociologia) de 2006.

A investigação se dará a partir da Análise do Discurso de filiação marxista, considerando, como Cavalcante (2007, p. 10), que nesse tipo de análise “[...] interessa não o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela é enunciada”.

3.2 Condições de produção do discurso sobre a “preparação para o exercício da cidadania”

Como destacamos na seção anterior, para a AD a língua não é um sistema de normas e regras comunicacionais acima dos interesses e conflitos de classes, mas sim, uma materialidade na qual se expressa um discurso (PÊCHEUX, 1995), o qual, inserido no âmbito das posições teleológicas secundárias (LUKÁCS, 1992), tem como finalidade a intervenção no mundo dos homens.

Também vimos, com Lukács, que no interior das posições teleológicas secundárias se manifesta tanto a linguagem como a consciência e a ideologia, sendo esta última definida não a partir de uma perspectiva gnosiológica relacionada ao julgamento daquilo que é verdadeiro ou falso, mas sim, face à função social que exerce junto aos conflitos que surgem da relação entre os homens (VAISMAN, 1989).

Assim, antes de analisar as sequências discursivas recortadas dos documentos oficiais já referenciados, necessário se faz compreendermos quais as condições objetivas e subjetivas, amplas e restritas, nas quais o discurso de “preparação para o exercício da cidadania” se insere, uma vez que, como observa Feijó (2012, p. 15):

[...] não é possível pensar no ensino de Sociologia a partir dos documentos oficiais – sejam eles da União ou dos estados - sem levar em consideração as políticas educacionais implementadas no país nos últimos 20 anos, tendo em vista que essa ainda é a legislação em vigor (com algumas modificações e emendas).

Desse modo, além de considerarmos as políticas educacionais em vigor, buscamos apreender os contextos e os sujeitos históricos envolvidos em sua produção, retomando e analisando estruturas e acontecimentos socioeconômicos, políticos e culturais em nível mundial e local (Brasil) que, a nosso ver, têm relação direta com os efeitos de sentidos produzidos atualmente no âmbito do discurso educacional oficial do Estado brasileiro.

3.2.1 Condições amplas de produção do discurso oficial acerca da “preparação para o exercício da cidadania”

No período do pós-Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se o que ficou conhecido como Estado de bem-estar social em alusão às mudanças sociais (crescimento demográfico, modernização tecnológica, qualificação da mão de obra...), políticas (ampliação dos direitos sociais à educação, trabalho, saúde, previdência, habitação...) e culturais (elevação do nível educacional...) propiciadas e requeridas pelo extraordinário crescimento econômico (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

No entanto, apesar de, em um primeiro momento, chegar a vender a ilusão de um “capitalismo de rosto humano”, mediante o suposto enfrentamento das desigualdades sociais por meio da tríade educação – emprego - mobilidade social, o “entusiasmo desenvolvimentista e produtivista” (NOGUEIRA, 1990) do pós-guerra logo mostrou a incapacidade de regulação sociopolítica do capital, mesmo quando se busca servir, de forma menos desigual aos dois principais senhores em constante disputa pelo poder (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Isto é, o modelo em curso de intervenção estatal na economia, mediante o qual o fundo público financiava tanto o setor privado como também a reprodução da força de trabalho, por meio da garantia de direitos sociais como educação, saúde, previdência social e emprego se esgotou, tendo como consequência a rápida queda da taxa de lucro e a diminuição vertiginosa do crescimento econômico (PAULO NETTO; BRAZ, 2011).

Diante desse cenário de crise do Estado de bem-estar social²⁴, ao qual se somam a pressão sindical por maiores salários e melhores condições de trabalho e o despertar de lutas sociais em prol de bandeiras as mais diversas, a classe dominante, cujo bolso foi afetado,

²⁴ No caso da educação, estudos alicerçados nos levantamentos estatísticos da década de 1960 acerca das desigualdades educacionais e da relação entre escolarização, desenvolvimento econômico e mobilidade social, como as pesquisas de Samuel Bowles e Herbert Gintis, Christian Baudelot e Roger Establet, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, já apontavam o caráter classista e os limites e contradições das políticas públicas do Estado de bem-estar social, denunciando a instituição escolar como mecanismo de dominação de classe, inculcação ideológica, legitimação do *status quo* e reprodução das desigualdades sociais.

reage violentamente, atacando as conquistas sociais e trabalhistas garantidas a duras penas pela luta social nos anos anteriores.

Esta reação, como destacam Paulo Netto e Braz (2011) estrutura-se no tripé reestruturação produtiva²⁵, financeirização e ideologia neoliberal²⁶, caracterizada pela defesa do Estado mínimo, satanização do setor público como álibi para justificar a sua privatização, redução dos direitos sociais, naturalização das desigualdades sociais, defesa da liberdade individual e da livre concorrência, etc.

No campo educacional, os ataques vêm sendo operados desde os anos 1940 sob a tese hayekiana de que “a democratização e a igualdade levam à servidão” (FRIGOTTO, 2000, p. 88), bem como, mediante os financiamentos do Banco Mundial direcionados ao setor, a partir de finais da década de 1960 e início dos anos 1970, sob as exigências de “eficiência nos sistemas de ensino e na gestão dos recursos financeiros, de forma a torná-los mais econômicos para os países” (FONSECA, 2000, p.170). Contudo, o neoliberalismo se impõe efetivamente ao mundo a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Este documento resultou da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada sob a liderança da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março 1990 (RABELO et al., 2009; DIAS; LARA; 2008).

Este documento, alinhado com o pensamento positivista dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial que, conforme Torres (2000, p. 127), se caracteriza pela atuação de economistas, traçando as diretrizes e metas a serem alcançadas pelas políticas educacionais dos países financiados sob a lógica norteadora da “eficiência econômica, a liberdade de mercados e a globalização do capital”, cumprirá um papel importante na disseminação da ideologia neoliberal no âmbito das políticas educacionais dos países signatários da Conferência de Jomtien, dissimulando, por detrás da defesa da educação como investimento social e direito de todos, o seu real interesse, a saber: o estabelecimento de diretrizes voltadas à adequação da escola às novas exigências oriundas do mundo do trabalho após a reestruturação produtiva em curso desde a década de 1970. Entre suas principais

²⁵ Caracteriza-se, entre outros aspectos, pela informatização/robotização de parte significativa da mão de obra, substituição do modelo fordista/taylorista de produção e gerenciamento pelo modelo toyotista do profissional polivalente e ultraespecializado, eliminação de postos de trabalho, desterritorialização das empresas em busca de matéria-prima e mão de obra baratas, desregulamentação das leis trabalhistas e comerciais, terceirização das relações de trabalho, etc. (PAULO NETTO; BRAZ, 2011).

²⁶ Conforme nos alerta Paulani (2006) apesar de ter sido gestada na década de 1940 sob a liderança intelectual do economista austríaco Friedrich August van Hayek (1899-1992), esta doutrina concretiza-se enquanto “política econômica” a partir do final da década de 1970, tendo como projetos-piloto os governos de Margaret Thatcher (Inglaterra, 1979-1990) e Ronald Reagan (Estados Unidos, 1981-1989).

bandeiras estão a defesa da melhoria da educação como responsabilidade de todos (setor público e privado, pessoas físicas e jurídicas), o foco na Educação Básica, especialmente, no caso do Brasil, no Ensino Fundamental e a diversificação dos meios e das formas de aprendizagem cuja síntese encontra-se na noção de “aprender a aprender”. Tudo isso em prol do aperfeiçoamento da ordem social vigente, a qual, considerada a única alternativa histórica possível, caberia à educação contentar-se em contribuir com a conquista de “[...] um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro” (UNESCO, 1990, p.2, grifos nossos), como se ele já fosse tudo isso (seguro, sadio, próspero...), precisando apenas ser melhor (mais).

Enquanto isso, no Brasil, se intensificava a organização e luta popular pela derrubada do regime militar, a redemocratização do País e a garantia e/ou ampliação de direitos civis, políticos e sociais. Este processo culminou com a Constituição Federal de 1988 a partir da qual o Estado começa a ser pensado na perspectiva do bem-estar social (MONTAÑO, 2002). No entanto, como observa o referido autor, tal façanha se dá justamente no momento em que o referido projeto de Estado e de sociedade está sendo destroçado nos países que vivenciaram essa experiência pela implantação da ideologia neoliberal, bem como, na ocasião em que o bloco anticapitalista encabeçado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) desmorona.

Diante deste cenário contraditório, os governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC), ao invés de buscarem implementar as garantias legais da CF de 1988, deram prioridade às pressões internacionais²⁷. No caso do governo FHC, no interior do qual o neoliberalismo efetivou-se no Brasil, a própria Constituição de 1988 foi responsabilizada como estimuladora da suposta crise fiscal do Estado, justificando-se, assim, a “contrarreforma” deste operada pelo referido governo (MONTAÑO, 2002; BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

É, pois, no bojo dessas pressões e mudanças que é gestada e aprovada a nova LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em comunhão com a qual elaboram-se os demais documentos que serão aqui analisados. Entretanto, antes de passarmos à análise destes documentos, dedicar-nos-emos a fazer um breve resgate de como o ensino de nível médio vem sendo historicamente tratado no Brasil e quais as configurações que assume atualmente

²⁷ Nos referimos aqui apenas aos governos Collor e FHC para não fugir do contexto, mas os governos Lula e Dilma não se diferenciam significativamente deles na relação com o neoliberalismo. No caso do governo Lula (2003-2010), como observa Paulani (2006), existe um conjunto de razões para considerá-lo neoliberal, entre as quais a autora destaca a política monetária e cambial adotada, a forma ortodoxa de condução da economia e o trato da política social cuja ênfase se dá na ampliação dos programas de transferência de renda ao mesmo tempo em que se promove um ferrenho desmonte de importantes direitos sociais (PAULANI, 2006, p. 98-100).

face ao cenário acima exposto. Isto se justifica, a nosso ver, por dois motivos: 1) trata-se do nível de ensino no qual o nosso objeto (o ensino de Sociologia) está inserido; 2) entendemos que as características e desafios apresentados contemporaneamente pelo Ensino Médio brasileiro não podem ser compreendidas adequadamente sem a consideração, mesmo que esquemática, de como este nível de ensino veio sendo tratado ao longo da história da educação brasileira.

3.2.2 O ensino de nível médio no Brasil: desafios contemporâneos e suas raízes históricas

Conforme dados do Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000-2015 (BRASIL, 2014a) e do Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico (BRASIL, 2014b), o Ensino Médio brasileiro tem registrado nas últimas décadas significativas conquistas e importantes avanços, entre os quais cabe destacar:

- a. Garantia da universalização do Ensino Médio mediante a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, bem como, da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009 que trata especificamente destas alterações no âmbito do Ensino Médio;
- b. Inserção do Ensino Médio no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), mediante a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007;
- c. Reintegração do Ensino Médio à Educação Profissional por meio do Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004 e da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b);
- d. Aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM 2012) por meio da Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012;
- e. Aumento da frequência de pessoas pretas/pardas, indígenas, pobres e daquelas que moram na Zona Rural ao Ensino Médio (BRASIL, 2014a, p.32-36);
- f. Elevação da oferta e das matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (BRASIL, 2014a, p.37-38).

No entanto, conforme indicam estudos como os de Ferreira (2011), Kuenzer (2011), Gomes et al. (2011), Pinto, Amaral e Castro (2011), Machado Costa (2013), Pereira (2014) e dados dos documentos acima referidos (BRASIL, 2014a; 2014b), o Ensino Médio ainda é a etapa de escolaridade na qual concentram-se, desde longa data, os mais gritantes problemas educacionais brasileiros.

Para além das conquistas e avanços que abrem diversas possibilidades no sentido de enfrentamento do que Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620) classificam de uma etapa educacional precária “tanto na sua base material quanto pedagógica”, persistem diversos desafios. Um deles que vem se intensificando há uma década, como se pode ver na tabela 1, é a oscilação negativa na taxa de matrículas.

Tabela 1 – Estudantes matriculados no Ensino Médio entre 1994 e 2014.

Ano	Quantidade de Estudantes	Ano	Quantidade de Estudantes
1994	4.932.552	2004	9.169.357
1995	5.374.831	2005	9.031.302
1996	5.739.077	2006	8.906.820
1997	6.405.057	2007	8.369.369
1998	6.968.531	2008	8.366.100
1999	7.769.199	2009	8.337.160
2000	8.192.948	2010	8.357.675
2001	8.398.008	2012	8.376.852
2002	8.710.584	2013	8.312.815
2003	9.072.942	2014	8.300.189

Fonte: INEP: Sinopses estatísticas da Educação Básica.

Apesar de ser vista oficialmente como estável (BRASIL, 2014b, p.20), essa situação em que se encontram as matrículas do Ensino Médio contrasta, como o mesmo documento reconhece, com o crescimento do Ensino Fundamental que beira em números absolutos a universalização²⁸ ao atingir em 2013 a taxa de frequência bruta de 98,4%. Ainda neste aspecto, é preciso considerar que embora a taxa de escolarização do Ensino Médio tenha atingido 84,3% em 2013 (IBGE, 2014), além de esse percentual representar um ínfimo crescimento na última década (2,5 pontos entre 2004 e 2013), esconde o fato de que em termo de matrícula líquida, isto é, considerando-se os estudantes regularmente matriculados na etapa educacional para a qual têm idade compatível (no caso em tela os jovens com idade entre 15 e 17 anos) este percentual cai para 55,2%, o que mesmo representando um crescimento significativo no período analisado (11 pontos percentuais na correção do índice de distorção idade-série entre 2004-2013), ainda está muito longe da universalização desejada no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) que almeja atingir 85% até o final de sua vigência.

²⁸ Destaque-se aqui que se trata somente da universalização do acesso, pois no interior do sistema capitalista é impossível universalizar a educação formal como um todo, uma vez que isso exigiria condições objetivas que estão para além da ordem social vigente. Sobre o assunto, ver o capítulo 3º da dissertação de mestrado intitulada (Im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital, (MACENO, 2005, p. 85-117).

Outro elemento que desafia a universalização do Ensino Médio a ir além do que Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 663) chamam de “massificação barata” é o baixo rendimento estudantil marcado por altas taxas de abandono e retenção.

Tabela 2 – Taxa de rendimento do Ensino Médio entre 1999 e 2014

Ano	Reprovação (%)	Abandono (%)	Total (%)
1999	7,2	16,4	23,6
2001	8,0	15	23
2002	10,0	14,7	24,7
2005	11,5	15,3	26,8
2007	12,7	13,2	25,9
2008	12,3	12,8	25,1
2009	12,6	11,5	24,1
2010	12,5	10,3	22,8
2012	12,2	9,1	21,3
2013	11,8	8,1	19,9
2014	12,1	7,6	19,7

Fonte: INEP: Sinopses estatísticas da Educação Básica.

Como é possível ver na tabela 2, apesar da soma dos dois principais fatores responsáveis pelo índice de rendimento (reprovação e abandono) vir caindo na última década, especialmente com a diminuição da taxa de abandono, ainda alcançou em 2014 a marca de 19,7%, o que corresponde a quase 1/5 (um quinto) de insucesso escolar nesta etapa educacional.

A esfera estadual, constitucionalmente responsável pelo Ensino Médio, em 2014 respondia por 84,65% dos estudantes matriculados nesta etapa educacional. Considerando as assimetrias entre as diversas unidades da federação tanto no que se refere às suas possibilidades materiais e pedagógicas, como também, no modo como têm lidado com as políticas educacionais, vê-se que a universalização do acesso ao Ensino Médio exige o fortalecimento da articulação e da cooperação entre os estados e a União.

E é, pois, nesse particular que se inserem as condições de formação, trabalho e carreira docente, as quais, conforme sinalizam estudos como os de Kuenzer (2011) e Machado Costa (2013), também se constituem aspectos que desafiam o Ensino Médio.

Um primeiro ponto diz respeito à formação inicial, visto que, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014 somente 93,2% dos professores que atuavam no Ensino Médio tinha formação superior, o que demonstra a existência de 6,8% de professores lecionando esta etapa educacional sem ter uma graduação ou até, como sugere Machado Costa (2013, p. 97), com a possibilidade de muitos deles não terem cursado nem ao menos o próprio Ensino Médio. Esta situação, por sua vez, se

agrava quando constatamos que, segundo dados do INEP divulgados no Portal Observatório do PNE²⁹, em 2013, dos professores com ensino superior atuando no Ensino Médio, somente 48,3% lecionavam disciplinas para as quais tinham sido formados.

Já sobre as condições em que se dá a atuação destes trabalhadores em educação, os dados são abundantes em mostrar um intenso e contínuo processo de precarização, seja no que tange à quantidade de estudantes que atendem, na medida em que, conforme dados do INEP (2014³⁰), o Ensino Médio registra a maior média de estudantes por sala da Educação Básica (30,7 estudantes); seja na extensa jornada de trabalho, uma vez que parte considerável destes trabalhadores acumulam carga horária, muitas delas em escolas diferentes; seja na desvalorização social e salarial, visto que, apesar da aprovação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008c) que estabelece diretrizes para um piso nacional para os professores da Educação Básica, a remuneração paga aos docentes e a consideração da jornada com hora-atividade varia consideravelmente de acordo com as unidades da federação. Segundo levantamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2014), em 2013 a maioria dos estados brasileiros não cumpria a Lei do Piso em sua integralidade (remuneração mínima mais destinação de 1/3 da jornada de trabalho para hora-atividade) e alguns deles chegavam a não cumprir nenhum dos requisitos exigidos pela Lei.

A estes desafios históricos, soma-se, entre outros que poderiam ser aqui listados, o fato de que é nesse nível de ensino que a relação entre educação e trabalho se torna mais direta e conflituosa, seja porque parte considerável dos estudantes precisa, desde já, assumir a dupla condição de estudante e trabalhador³¹ (FERREIRA, 2011), seja porque a equação escolaridade – mercado de trabalho - ascensão social começa a ser percebida pelos estudantes como uma meia verdade ou uma promessa cada vez mais distante.

No entanto, embora grande parte desses desafios sejam características históricas, como observa a maioria dos estudos que tratam da problemática em tela³², esta não é uma caracterização válida para todo o ensino de nível médio, e sim, para aquele ramo destinado aos estudantes das classes mais desfavorecidas. Isto é, ao apontarem a existência de uma acirrada dualidade entre formação geral (ensino secundário propedêutico e, portanto, voltado à continuidade dos estudos em nível superior) e preparação para o trabalho (ensino

²⁹ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em: 18 jun. 2015.

³⁰ Sinopses estatísticas da Educação Básica/Média de alunos por turma – Brasil, 2014.

³¹ Um indicador neste sentido é a elevada quantidade de estudantes que frequentam o Ensino Médio no período noturno, o qual, mesmo em decréscimo, ainda correspondeu, em 2014, a 25,91% da matrícula desta etapa educacional. Em 2009 o período noturno respondia por 37% das matrículas do Ensino Médio.

³² Ver a respeito Cury (1998), Kuenzer (2000), Abreu (2005) Zibas (2005), Krawczyk (2009), Gomes et al. (2011).

técnico/profissionalizante e, neste caso, com caráter terminativo), os autores demonstram que a primeira categoria sempre esteve apenas ao alcance dos filhos da classe dirigente, ao passo que restou aos filhos dos trabalhadores, quando muito, uma formação diretamente voltada para a ocupação imediata de postos de trabalho.

Embora esta polarização entre formação e instrumentalização, como nos mostra Saviani (2008b), não seja privilégio do ensino de nível médio, pois se constitui expressão de algo maior que é a conflituosa relação entre educação e projetos societários no interior da sociedade de classes³³, nesse nível de ensino, ela se intensificou e vem provocando consequências sociais mais danosas.

Assim, comparecendo na história educacional brasileira praticamente já no século XIX, o ensino de nível médio, como observam Gondra e Schueler (2008, p. 132), além de ser uma “mercadoria escassa” nesse período, o pouco que existia se dava de modo desarticulado tanto com o ensino primário, como também com as modalidades existentes (liceus e aulas avulsas). Nas palavras dos próprios autores:

[...] Em geral, o ensino secundário – tanto os colégios e as aulas isoladas, como os cursos de preparatórios – funcionavam como uma *ponte de passagem*, momento de *preparação para os exames de ingresso nos cursos superiores* do Império. Em função dessa estrutura, as escolas elementares e secundárias não representavam graus sucessivos e contínuos do processo educativo. Ao contrário, eram, em larga medida, cursos justapostos, organizações paralelas, que se *diferenciavam à base do nível social das respectivas clientelas e da finalidade social a que obedecia* a sua formação educativa [...] (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 126-127, grifos nossos).

A Primeira República (1889-1930), por sua vez, não alterará este cenário, visto que, como observa Cury (2009), este período se limitou a destronar a monarquia e a instaurar o “sistema contratual de mercado” com foco na “universalização das liberdades civis”³⁴. O autor observa que vários projetos³⁵ de República estavam em disputa desde o início da segunda metade do século XIX (liberais, positivistas, republicanos), mas que

³³ Dando-se no interior de uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos, a atividade educativa enfrenta uma fundamental contradição: ao mesmo tempo em que necessita promover o acesso dos trabalhadores ao saber de modo que isto se constitua em maior produtividade, precisa fazer com que tal processo não seja usado como um instrumento de contribuição para o enfrentamento e a superação da propriedade privada, das classes sociais e demais categorias de sustentação da ordem vigente (SAVIANI, 2008d).

³⁴ Sobre a educação na Constituição de 1891, observa Cury (2009) que há um silenciamento inclusive quanto à gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário expresso no arcabouço legal anterior (1824 e Ato Adicional de 1834).

³⁵ O autor destaca a existência de projetos republicanos, liberais e positivistas, destacando pontos de convergência no interior de cada um, bem como, entre eles. No tocante a este segundo aspecto, Cury (2009) observa que aparecem como pontos em comum nos diversos projetos o combate ao Poder Moderador e a

[...] a ânsia em liberar as oligarquias economicamente hegemônicas do poder central conduziu à efetivação de uma *República liberal clássica* sob o sistema federativo e sob o sistema contratual de mercado. Esses foram os móveis da construção de uma nação em que houve a *secundarização de aspectos mais amplos dos projetos nacionais como o da educação* (CURY, 2009, p. 100, grifos nossos).

Adentrando a década de 30 do século XX, temos um novo cenário socioeconômico, político e cultural caracterizado pela transição de um modelo agrário-exportador para a instauração do processo de industrialização, da expansão da vida urbana e da consequente demanda por escolarização. Como esclarece Romanelli (1986, p. 59):

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o Estado se faz mais presente no setor educacional, também se intensifica o conflito de classes em torno da identidade e da finalidade do ensino de nível médio tão bem representado pela permanência da dualidade entre formação geral e preparação para o trabalho. No caso da reforma Francisco Campos, vê-se que esta representou bem o cenário acima descrito, na medida em que concentrou-se na organização estrutural e no refinamento curricular do Ensino Secundário (decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e nº 21.241, de 14 de abril de 1932³⁶) e na organização e regulamentação do Ensino Comercial nos níveis médio e superior (decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931), relegando ao “esquecimento” as demais modalidades de ensino de nível médio existentes (Adaptação, Normal, Preparatório, Agrícola e Complementar). Como observa Romanelli (1986, p.139),

[...] o grande problema, que não foi resolvido pela reforma, foi o da flexibilidade entre o ensino secundário e os demais ramos de ensino médio. Aliás, a reforma da educação levada a cabo por Francisco Campos criou um verdadeiro ponto de estrangulamento no ensino médio, para todo o sistema

vitaliciedade do Senado, a defesa de um sistema político federativo e, no tocante à educação, a laicidade do ensino.

³⁶ Estes decretos tratam especificamente do Ensino secundário, mas a reforma Francisco Campos compreende também outros cinco decretos que versam sobre outras questões educacionais (criação do Conselho Nacional de Educação) e níveis/modalidades de ensino (ensino superior, ensino comercial). Para uma visão mais completa da referida reforma, conferir: Romanelli (1986, p. 131-142).

educacional. Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior.

As reformas promovidas pelo ministro Gustavo Capanema, por sua vez, seguem o mesmo espírito daquelas encabeçadas por Francisco Campos, intensificando a “[...] falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário” (ROMANELLI, 1986, p. 156).

De acordo com a referida autora, ao mesmo tempo em que as reformas do ensino profissional estavam afinadas com as mudanças econômicas e geopolíticas motivadas pela Segunda Guerra Mundial, a qual, ao dificultar a importação de produtos e de mão de obra especializada, estimulou o processo de industrialização nacional, por outro lado, a reforma do ensino secundário mostrou-se mais afinada com o contexto político nacional ao destinar-se à formação alicerçada no patriotismo e no nacionalismo. Como assinala a autora:

O sistema, portanto, vivia bem a contradição das estruturas de poder existentes: de um lado, ele se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, ele vivia o retrocesso da educação classista voltada para a preparação de lideranças, e mantida em seu conteúdo literário, acadêmico, "humanista", enfim (ROMANELLI, 1986, p. 159).

Ressalvadas as tentativas de enfrentamento do caráter dual e inflexível dos vários ramos de ensino médio ao longo da década de 1950³⁷, a equivalência entre estes somente se efetivará com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Esta lei, ao equiparar os variados ramos de ensino de nível médio, permitindo legalmente o fluxo entre este e o ensino superior³⁸, dá um passo à frente. No entanto, como a sociedade no interior da qual a prática educativa se dá continua dividida em

³⁷ Entre as iniciativas do período está a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, mediante a qual a inflexibilidade e o caráter de terminalidade do ensino técnico começou a ser abalado, visto que ela abria a possibilidade dos estudantes deste ramo acessar o segundo ciclo (clássico e científico) do ensino secundário - desde que aprovados em exames alicerçados em disciplinas do não cursadas em seu ramo de ensino, e sim, no primeiro ciclo do secundário -, bem como, dos estudantes do curso comercial técnico acessar o ensino superior (caso passassem nos exames). Para um conhecimento mais detalhado desta e das outras iniciativas, conferir: Cury (1998) e Brasil (1999a, p. 8-15).

³⁸ Ressalte-se que embora tal possibilidade se dê a partir da LDB 4.024/61, esta fica subentendida, uma vez que a referida lei trata desta questão apenas no capítulo alusivo ao Ensino superior, mais especificamente na alínea “a” do artigo 69, ocasião em que destaca que o acesso ao mesmo, no nível de graduação, estará aberto aos “candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação”. Isto é, como a lei ao tratar do ensino de grau médio, no artigo 34, esclarece que este é composto de dois ciclos (o ginasial e o colegial) e “abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”, entende-se que os variados ramos foram equiparados e formalmente dão acesso ao Ensino superior.

classes sociais com interesses antagônicos, a dualidade persistirá, pois aquilo que a justifica e fundamenta permanece inalterado.

Na década de 1970, por sua vez, em um contexto de cerceamento dos direitos políticos e liberdades civis (embora com algumas conquistas no campo dos direitos sociais, a exemplo do que já tinha acontecido durante o Estado Novo – a Ditadura Vargas³⁹), de integração às exigências internacionais, crescimento do assalariamento urbano e intensificação da demanda por escolaridade é aprovada uma nova LDB (Lei 5.692/71). Esta, ao buscar inverter, ao menos teoricamente, a lógica até então predominante nesse nível de ensino (a dualidade com maior valorização do ramo secundário), mediante a generalização da profissionalização em nível médio, acaba comprometendo tanto o caráter técnico-profissionalizante como também a dimensão formativo-propedêutica. Isto porque, como observa Cury (1998, p. 79-80):

Ao ignorar os condicionantes do processo produtivo e ao ignorar a própria estratificação social e sua segmentação de classe, a lei nem atendeu à sua letra, antes favorecendo mesmo seu mascaramento, e nem foi um dique à demanda por ensino superior de vez que o setor privado desse nível conheceu uma expansão jamais vista. Além disso, a lei pecava na base, por exigir, cartorialmente, o que o sistema não tinha: uma geração de docentes competentes para as novas funções e uma infraestrutura capaz de propiciar a necessária experimentação e aplicabilidade exigidas por um ensino dessa natureza.

Embora mudanças na LDB 5.692/71 tenham ocorrido ao longo das décadas de 1970-80⁴⁰, somente a Constituição Federal de 1988 irá promover mudanças significativas não apenas para este nível de ensino, mas para a educação em geral. A partir desta, a educação é reconhecida como o primeiro dos direitos sociais e o Estado é pensado, como já aludimos anteriormente, a partir da perspectiva do bem-estar social (MONTAÑO, 2002). No entanto, como já sinalizamos na subseção anterior (3.2.1), o contexto mundial já remava fortemente na contramão deste tipo de funcionamento estatal, o que, por sua vez, colocava o Brasil em uma encruzilhada, visto que situava-se entre a proposta de um Estado providência rascunhado na

³⁹ Conforme destacam Behring e Boschetti (2011) é no governo Vargas, inclusive no período do Estado Novo, que contrastam repressão e negação aos direitos políticos com conquistas significativas no âmbito da política social, entre as quais cabe citar a regulamentação dos direitos trabalhistas coroada com a outorgação, em 1943, da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Já sobre o período 1964-1985, as referidas autoras apontam o que além de uma “[...] intensa institucionalização da previdência, da saúde e, com menor importância, da assistência social [...], a ditadura impulsionou uma política nacional de habitação com a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH)” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 137).

⁴⁰ Conforme Cury (1998), além das modificações introduzidas pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, a qual flexibiliza a exigência de profissionalização compulsória, facultando tal escolha aos estabelecimentos de ensino, outras leis, pareceres e decretos buscaram ao longo da década de 1970 minimizar a rigidez da LDB 5.692/71.

CF de 1988, e o Estado mínimo como um dos pilares fundamentais do projeto societário neoliberal adequado aos novos tempos.

Neste cenário, o ensino de nível médio aparecerá na CF de 1988 como um nível a ser progressivamente universalizado - o que representa um enorme avanço face a todo o histórico anterior -, mas ficará condicionado ao total atendimento do ensino fundamental (a prioridade constitucional)⁴¹.

Já a LDB 9.394/96, por sua vez, inverte a lógica de profissionalização predominante na LDB 5.692/71, buscando dar ao agora denominado Ensino Médio um caráter universal, uma dimensão supostamente formativa e propedêutica.

Resultado de um longo processo de discussão e se fazendo síntese de vários projetos educacionais e societários em disputa (ARAÚJO, 1999; SAVIANI, 2008a), a LDB 9.394/96 acaba se constituindo uma lei aquém das expectativas educacionais dos setores progressistas, sendo explícita sua submissão ao receituário neoliberal, sobretudo, no tocante às orientações da Conferência de Jomtien, como demonstra o seu artigo 87, § 1º, ao destacar:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o *Plano Nacional de Educação*, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, *em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Assim, sob a desculpa de conceber este nível de ensino como última etapa da Educação Básica, a referida Lei proíbe a integração entre formação geral e formação técnico-profissional, conforme definirá o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997⁴². Tais mudanças são justificadas em nome de um projeto de Ensino Médio universal alicerçado no tripé: formação para o trabalho, para o exercício da cidadania e para a continuidade dos estudos, sendo a profissionalização uma preocupação subsequente. No entanto, segundo Kuenzer (2000), esta separação retrocede às leis orgânicas de Gustavo Capanema, uma vez que retoma a dualidade entre formação e profissionalização. Para a autora:

[...] a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subsequentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades

⁴¹ Somente com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, bem como, da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, se dá a garantia da universalização do acesso ao Ensino Médio.

⁴² Este será revogado pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual busca “retomar” a perspectiva da integração entre Ensino Médio e ensino técnico. Para uma análise deste decreto, ver os estudos Krawczyk (2012), Bremer e Kuenzer (2012).

expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro (KUENZER, 2000, p. 38).

Desta subseção, ao menos dois pontos merecem ser fixados.

1. A compreensão de que o ensino de nível médio no Brasil tem se caracterizado como um nível de ensino dual e, no tocante ao ramo socialmente mais valorizado (o ensino secundário), elitista e altamente seletivo, mas que tais características são orgânicas ao projeto de sociedade dominante, sendo equivocadas as iniciativas de superação de tais empecilhos (a exemplo da reforma curricular) sem a devida consideração deste elemento de ordem geral, pois, como observa Kuenzer:

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé (2000, p. 21).

2. É no cenário atual que se busca articular de modo mais intenso o processo de escolarização básica com a preparação para o exercício da cidadania, sendo o Ensino Médio o locus privilegiado de tal relação e o ensino de Sociologia nele inserido, um dos principais mecanismos viabilizadores desta finalidade.

Assim, consideradas as condições históricas, políticas, socioeconômicas e culturais no interior das quais se dá a produção do discurso oficial de “preparação para o exercício da cidadania” via escolarização básica, pensamos ser o momento de adentrar diretamente na investigação dos efeitos de sentidos produzidos por esta sentença. Para tal, iniciamos a próxima subseção tratando da problemática da cidadania e de sua relação com o processo educativo à luz do materialismo histórico-dialético.

3.3 A antiga e problemática relação entre educação e cidadania

A articulação entre educação e cidadania no Brasil é antiga e se expressa não apenas no sentido de que somente aqueles assim considerados têm direito à educação (BRASIL, 1824, art. 179, XXXII⁴³), mas também, como uma das finalidades do processo de escolarização.

⁴³ Sobre este momento histórico (Império), Cury (2011) observa que embora a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos compareça na legislação (artigo 179, inciso XXXII), era limitada a quantidade de pessoas

Neste último sentido, tal relação comparece de forma explícita na LDB 5.692/71, quando esta trata das finalidades do ensino de 1º e 2º grau, podendo também ser constatada indiretamente nas alíneas “a” a “d” do artigo 1º da LDB 4.24/61 quando esta trata das expectativas para a educação escolar.

No caso do ensino de Sociologia, tal vinculação é mais forte ainda, pois se a LDB 9.394/96 a requisita, mesmo antes de ser reconsiderada disciplina, como um dos “conhecimentos necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, art. 38, inciso III), esta exigência não se constitui novidade histórica, visto que a presença da Sociologia no primeiro momento de obrigatoriedade (1925-1942), como nos mostra Meucci (2000), ao analisar os manuais didáticos da época, já girava em torno da ideia de formação para a civilidade e para a intervenção social, o que em última instância corresponde à ideia de formar para a cidadania.

Mas o que significa mesmo exercitar a cidadania? Que conceito é este em torno do qual se articulam contemporaneamente, como nos lembra Tonet (2007), tanto pensadores liberais como intelectuais progressistas? Teria a cidadania um significado fixo, historicamente posto, uma literalidade, ou seu conteúdo significativo depende da formação discursiva⁴⁴ a partir da qual é enunciada?

Para buscar responder estas indagações, recorreremos ao aporte teórico da AD em sua indispensável articulação com o materialismo histórico-dialético (CAVALCANTE, 2012), referencial a partir do qual consideramos que “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2007, p. 30).

3.3.1 Da cidadania como relação política à cidadania como forma de sociabilidade

É sabido que a palavra cidadania tem origem dupla, expressando na vertente grega o direito e a capacidade de participação direta nos destinos da coletividade, e na acepção latina o vínculo de dependência jurídica entre o indivíduo e o Estado (CORTINA, 2005). Ambas as concepções são associadas e alargadas na modernidade, sobretudo, com o desenvolvimento do capitalismo e sua intrínseca necessidade de uma relação sócio-contratual entre indivíduos

que podiam ser consideradas cidadãs em virtude da existência do regime escravocrata e da restrição do direito político ao voto censitário.

⁴⁴ Como já exposto na subseção 2.3.1, entendemos formação discursiva como o lugar sócio-histórico de onde o sujeito enuncia por está com ele ideologicamente identificado.

considerados naturalmente livres, iguais e proprietários. No entanto, como observa Tonet (2005, p. 74):

Considerados apenas neste aspecto abstrato de membros da sociedade civil, todos os homens são livres, iguais e proprietários. Mas o que significa exatamente isto? O que significa a liberdade para este homem “natural”? Significa o “direito” de buscar, por todos os meios ao seu alcance, a satisfação dos seus interesses, o que implica necessariamente o choque e a luta contra os outros indivíduos, movidos pela mesma lógica. [...] Por sua vez, a igualdade significa que todos os homens têm o mesmo “direito” de mover-se de acordo com esta lógica [...]. Enfim, a propriedade significa que todos eles dispõem de algum bem que pode ser de interesse para os outros, enquanto cada um tem carências para cuja satisfação deverá entrar no circuito da troca mercantil.

A partir desse contexto, graças à intensa luta dos trabalhadores (COUTINHO, 2008), a cidadania avançou de sua dimensão civil para a conquista popular de direitos políticos e sociais⁴⁵. No entanto, como vimos na subseção 3.2.1, a partir da década de 1970 ocorreu a nível mundial uma inflexão nesse movimento de conquistas sociais com a crise do Estado de bem-estar social e a reestruturação produtiva, sendo a esfera da cidadania, contraditoriamente, bombardeada em sua dimensão social e ao mesmo tempo requisitada como forma de sociabilidade para além de sua aceção jurídico-política (CORTINA, 2005; TONET, 2007; MORAES, 2009).

Cortina (2005), lembra que na década de 1990 o conceito voltou à moda e justifica tal fato face às mudanças societárias em desenvolvimento que, ao exacerbarem o individualismo no campo econômico, necessitam, por outro lado, criar um vínculo social de pertencimento e de identidade imprescindíveis à manutenção da ordem e da coesão social. Este vínculo, por sua vez, é dado a partir da ideia de cidadania, a qual, nesse novo cenário, além de corresponder a uma relação política que liga o indivíduo ao Estado, corresponde a um estilo de vida almejado.

No Brasil, desde meados dos anos 1970, o conceito está na ordem do dia e em disputa por diferentes concepções de sociedade (DAGNINO, 1994; TONET, 2005; MORAES, 2009). Nesse período, sob a forte repressão do governo militar e decepcionados com a experiência soviética cujo maior defeito teria sido a falta de socialização do poder político, diversos movimentos e atores sociais gestam, no dizer de Dagnino (1994), uma “nova noção de cidadania” a partir da qual redirecionam sua luta outrora até articulada com a construção do

⁴⁵ Para uma abordagem acerca da evolução histórica da cidadania em suas dimensões civil, política e social, ver o trabalho “Cidadania, classe social e status” (MARSHALL, 1967). No que se refere ao Brasil, destaca-se a obra “Cidadania no Brasil: o longo caminho” (CARVALHO, 2008).

socialismo para a necessária resistência imediata ao regime militar e à construção de uma sociedade democrático-cidadã (TONET, 2007).

Ao longo deste trabalho, já sinalizamos que, na esteira de Pêcheux (1995, p. 160-161), consideramos que as palavras, produzidas e veiculadas sob determinadas condições de produção, não possuem um sentido fixo, literal, mas significam a partir da formação discursiva de onde são enunciadas. No entanto, esse pressuposto não ignora o fato de que o uso indiscriminado dos mesmos termos e conceitos por formações discursivas antagônicas tem implicações sérias no processo de luta de classes no interior da qual a linguagem tem um papel imprescindível.

É, pois, conforme Dagnino (2004), isto que vem acontecendo intensamente na América Latina e, especialmente, no Brasil. Para a autora, a “confluência perversa” entre o projeto neoliberal resultante da crise estrutural dos anos 1970 e o projeto democratizante oriundo do enfrentamento dos regimes autoritários que marcaram os países latino-americanos na segunda metade do século XX, resultou naquilo que ela denomina “crise discursiva”, caracterizada, no caso brasileiro,

[...] pela disputa político-cultural entre esses dois projetos e pelos deslocamentos de sentido que ela opera em três noções – Sociedade Civil, Participação e Cidadania - que constituem as referências centrais para o entendimento dessa confluência (DAGNINO, 2004, p. 196).

De acordo com a autora, a perversidade desta confluência consiste “[...] no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva” (DAGNINO, 2004, p. 197). Isto é, utilizando no âmbito discursivo aquilo que a autora denomina de “referências aparentemente comuns”, esses projetos antagônicos travam uma intensa luta de sentidos, provocando, conforme Dagnino (2004), uma “crise discursiva” que exige bastante atenção, sobretudo, no campo militante, uma vez que

[...] Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário (DAGNINO, 2004, p. 198).

É no interior dessa disputa de sentidos provocada pelo que a autora chama de “confluência perversa” entre projetos societários antagônicos que, conforme Dagnino (2004), se insere o conceito de cidadania na atualidade brasileira. Ou seja, depois de um processo de ressignificação positiva pelo qual teria passado ao longo da década de 1980, quando sob a

liderança dos movimentos sociais em luta pela redemocratização e pela conquista e reinvenção permanente de vários tipos e níveis de direitos, foi posta para além da relação jurídico-política entre os indivíduos e o Estado (DAGNINO, 1994), a cidadania no contexto neoliberal teria sofrido uma inflexão provocada pelo ataque deste projeto à cultura política participativa construída nos anos anteriores, substituindo o enfrentamento do Estado pela estratégia de parceria entre sociedade civil e esfera estatal (DAGNINO, 2004, p. 201).

Assim, com implicações diretas na reconfiguração de conceitos como sociedade civil, participação e cidadania, esta “confluência perversa”, no que tange especificamente ao último conceito, provoca uma retomada e um aprofundamento da perspectiva liberal, reduzindo o significado desta categoria a uma dimensão individualista, moral e caridosa cuja consequência, conforme Dagnino (2004, p. 212), é o “encolhimento das responsabilidades sociais do Estado” e a despolitização contínua da sociedade.

Embora concordemos com a autora acerca das implicações prático-políticas do uso indiscriminado dos conceitos com os quais lidamos cotidianamente, pensamos ser mais adequada a ideia de “tensão discursiva”, uma vez que há apenas um conflito, uma contradição, uma ameaça de rompimento entre os projetos neoliberal e democratizante, e não, como faz crer o conceito de “crise discursiva”, uma mudança substancial entre eles.

É, pois, no bojo dessa disputa de sentidos do termo cidadania e face ao triunfo da ideologia neoliberal que a LDB 9.394/96 será elaborada e aprovada, bem como, serão produzidos os demais documentos dos quais recortaremos as sequências discursivas a serem analisadas a seguir⁴⁶.

3.4 O discurso oficial de “preparação para o exercício da cidadania”

Na letra da LDB 9.394/96, a defesa da cidadania aparece logo no artigo 2º relacionada a uma das finalidades da educação básica:

[SD1]⁴⁷ A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por *finalidade* o pleno

⁴⁶ É importante ressaltar que vários estudos já apontaram o caráter neoliberal da LDB e os diversos limites dos demais documentos que serão aqui analisados. No entanto, o presente estudo se justifica porque compreendemos que no tocante ao ensino de Sociologia os mesmos produzem – e convocam – efeitos de sentidos que ainda carecem ser melhor investigados.

⁴⁷ A partir de então passaremos a usar a sigla SD acrescida de um algarismo arábico para identificar a sequência discursiva à qual estaremos nos referindo.

desenvolvimento do educando, seu *preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º, grifos nossos).

Considerando as condições amplas e restritas anteriormente referidas, bem como, as análises acerca do conceito de cidadania, cabe-nos questionar: o que a LDB entende por cidadão e qual o significado do exercício da cidadania por ela defendido? Com qual (is) outro(s) discurso(s) este dialoga? Quais os efeitos de sentidos produzidos no uso deste conceito pelo discurso oficial? Estas interrogações se fazem necessárias pelo fato de que, como observa Orlandi (2007, p. 30, grifos nossos):

Os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São *efeitos de sentidos* que são *produzidos em condições determinadas* e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, *deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender*. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos *têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares*, assim como *com o que não é dito*, e com o que *poderia ser dito e não foi*. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Assim, analisando a **SD1** vemos que a educação, em consonância com as diretrizes da Declaração de Jomtien, é considerada uma obrigação primeiramente da família e só depois do Estado. Isto, por sua vez, evidencia uma inflexão favorável às forças dominantes presentes no processo de elaboração da referida lei⁴⁸, visto que aí registra-se uma recuada naquilo que já tinha sido duramente garantido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a qual destaca o referido direito social como direito de todos e dever, primeiramente, do Estado (BRASIL, 1988, art. 205), vindo a família (instância privada) apenas de forma complementar. Ou seja, embora a LDB destaque, em seu artigo primeiro, que considera a educação como um processo para além da escolarização - incluindo-se aí também o que Libâneo (2007) chama de modalidades de educação informal e não formal -, sua priorização da família como instância educadora no artigo 2º entra em contradição com que explicita no parágrafo 1º do artigo primeiro, a saber: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996, art. 1º, § 1º).

Por outro lado, diferentemente do que defendeu a Constituição Federal de 1988 no já referenciado artigo, a LDB 9.394/96 declara que a educação da qual trata é “inspirada nos

⁴⁸ Sobre a correlação de formas no processo de elaboração da LDB 9.394/96 ver Saviani (2008c) e Araújo (1999).

princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Ora, considerando como Saviani (2008c, p.199) que “[...] se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especialmente, no campo educacional”, infere-se que tais princípios convocam sentidos da Formação Discursiva Liberal, na qual o indivíduo é livre enquanto possuidor/vendedor de sua força de trabalho e solidário nos limites da acirrada competição que o mesmo discurso busca dissimular, mas toma como inerente ao ser humano.

Orlandi (2007, p. 32), tratando acerca das implicações da memória discursiva (o já-dito) no intradiscorso (o dizer), mediante a ação do interdiscurso (movimento de articulação), destaca: “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”. Isto é, não sendo de uso privativo de cada um de nós, as palavras significam não conforme o nosso querer exclusivo, mas, principalmente, de acordo com as condições de produção que as condicionam e alicerçam, em estreita ligação com a história e com a ideologia, dimensões sobre as quais não temos nem controle nem consciência absoluta.

Para compreendermos melhor esta questão, vejamos a próxima sequência discursiva recortada do mesmo documento anteriormente referido:

[SD2] Os *conteúdos curriculares* da Educação básica observarão, ainda, as seguintes *diretrizes*:

I – a difusão de *valores fundamentais ao interesse social*, aos *direitos e deveres dos cidadãos*, de *respeito ao bem comum* e à *ordem democrática* (BRASIL, 1996, art. 27, I, grifos nossos).

Ora, que valores são fundamentais ao interesse social em uma sociedade fragmentada em classes antagônicas? O bem será comum a quem nesse tipo de relações sociais? Parece-nos que a mesma sequência discursiva dá pistas importantes para a elucidação dos efeitos de sentidos aí produzidos, pois mais adiante ela acrescenta que os referidos valores devem auxiliar o exercício de direitos e deveres e o respeito à ordem democrática. Com isso, a SD2 tanto interdita a Formação Discursiva Revolucionária cuja luta está comprometida com a construção de uma sociedade sem classes sociais, como também, aciona efeitos de sentidos da Formação Discursiva Liberal, defensora dos valores democrático-cidadãos como horizonte societário.

Tratando, a partir do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), acerca da interdição, Cavalcante (2007, p. 88-89) destaca que esta categoria consiste em uma manobra discursiva que busca controlar/bloquear o dizer divergente, impedindo a sua manifestação por este ir na contramação do que é dito e, assim, representar um perigo à ordem vigente.

Assim, essa construção simbólica de um cidadão individual, acima dos interesses e conflitos de classe, capaz ao mesmo tempo de competir e se solidarizar com os demais é representativa da tensão discursiva oriunda do que Dagnino (2004, p. 196) chama de “confluência perversa” no campo cultural entre projetos societários antagônicos.

Face a estas questões, infere-se que preparar para o exercício da cidadania (objetivo com o qual o ensino de Sociologia é solicitado a contribuir) no seio da LDB 9.394/96 é preparar para a adaptação à ordem existente, como explicita a **SD3**:

[**SD3**] O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como *finalidades*:

[...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se *adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação* ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996, art. 35, grifo nosso).

Aqui, o sentido de “preparação para o exercício da cidadania” se mostra de forma clara: adaptação a um mundo em constante mudança e, especialmente, às condições de ocupação. Ora, conforme se pode ver textualmente na **SD3**, não cabe à educação formal instruir os estudantes para que questionem a ordem social vigente, o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, entre outras mazelas que afetam diretamente suas vidas. Pelo contrário, cumprindo o que Mészáros (2008, p. 44) chama de internalização das demandas do capital, a escolarização – embora não apenas ela - busca induzir os estudantes ao conformismo, à autoculpabilização, na medida em que sendo as coisas assim mesmo, caberia a eles aperfeiçoarem-se constantemente para poderem se adaptar a elas. Se mesmo assim não lograrem êxito, conforme reza a doutrina (neo)liberal com a qual tal discurso se identifica, a culpa não é do modelo de sociedade em vigor, e sim, dos indivíduos que não se esforçaram, ou no caso em discussão, não se aperfeiçoaram o suficiente. Assim, conforme nos ensina Mészáros (2008, p. 55, grifos do autor) a escolarização, controlada pelo Estado, é organizada de modo a “[...] agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um

conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”.

Também é importante destacar que no bojo do referido documento, o discurso oficial cumpre a função de silenciar o fato de que “[...] a política educacional vigente resulta do embate entre classes” (MELO, 2011, p. 162), isto é, silencia sobre os conflitos característicos de uma sociedade fragmentada em classes sociais no interior da qual não há consenso sobre a finalidade educacional e esta atividade não se constitui em instância neutra, mas articula-se com um dos projetos societários em disputa – predominante e frequentemente com o projeto da classe dominante.

Seguindo a linha da LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM de 1998), as quais se autodefinem como “[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar” (BRASIL, 1998, art. 1º), reafirmam a defesa do preparo para o exercício da cidadania e exigem que toda e qualquer atividade relacionada ao processo educativo esteja afinada com os “princípios estéticos, políticos e éticos” sobre os quais versa detalhadamente:

[SD4] I - a *Estética da Sensibilidade*, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como *facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível*, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a *Política da Igualdade*, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o *respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano*.

III - a *Ética da Identidade*, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no *testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo*

contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (BRASIL, 1998, art. 3º, grifos nossos).

A extensa citação justifica-se porque sendo componente de um dos principais documentos regulamentadores da LDB 9.394/96, expressa as linhas operacionais que nortearão o cumprimento da referida Lei. Sua importância aqui também consiste no fato de que coube a este documento a interpretação de que a LDB 9.394/96, ao requisitar a Sociologia como um dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, não estava definindo o ensino enquanto disciplina, mas sim, “[...] de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo” (BRASIL, 2006, p. 103).

Indo além da “superfície linguística” das DCNEM de 1998, vemos que a **SD4** alinha-se às análises já feitas acerca da LDB. Isto porque, como nos ensina Orlandi (2007, p. 66), a superfície linguística corresponde ao “corpus bruto”, ao “dado empírico de um discurso concreto”, fazendo-se necessário, no processo de análise, superar a dimensão linguística, ou seja, convertê-la “[...] em um objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente des-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de ‘realidade’ do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas”.

Assim, observa-se que as DCNEM de 1998 explicitam como em nenhum outro documento o projeto de sociedade em torno do qual o discurso oficial está articulado. Ao mesmo tempo em que reconhecem a instabilidade dos tempos contemporâneos, as referidas diretrizes naturalizam⁴⁹ a realidade social, considerando esta forma societária como a única alternativa possível, cabendo aos indivíduos não apenas se esforçarem para adaptarem-se (suportar, conviver, respeitar) ao mundo hodierno, mas também, militarem no “testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo” e incorporando valores como “solidariedade”, “responsabilidade” e “reciprocidade como orientadores de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal”. Isto porque, como observa Cavalcante (2007, p. 90): “[...] o recurso à naturalização contém com frequência, também o processo de universalização a-histórica de determinadas características específicas da sociedade capitalista”.

Está, pois aí, a síntese “perfeita” do que se entende por exercício da cidadania no seio do discurso oficial: a ação de indivíduos que pensam situarem-se acima dos interesses e

⁴⁹ Conforme nos lembra Cavalcante (2007, p. 90), “a naturalização não é o retorno à natureza, mas sim a consideração como natural aquilo que é histórico, produto do desenrolar histórico das relações sociais”

conflitos de classe são capazes ao mesmo tempo de competir e se solidarizar com os demais sem que isto se constituía em uma contradição estrutural capaz de romper com a ordem vigente. E no caso particular das DCNEM de 1998, como observa Feijó (2012, p. 25) ao analisá-las, o referido documento

[...] parte do pressuposto de um mundo dado, a-histórico, de forma que restaria ao indivíduo melhorar sua situação, individualmente dentro desse contexto, levando-o a enxergar a realidade de uma forma conformada, buscando sempre o consenso ao invés do questionamento e da análise de diferentes aspectos.

Já no contexto dos governos petistas são aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM de 2012). Conforme Moehlecke (2012, p. 52), apesar das intensas críticas direcionadas às DCNEM de 1998, bem como de novas diretrizes virem sendo propostas desde o governo FHC, somente no governo Dilma é que foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012, doravante DCNEM de 2012.

Estas, sendo resultado de vários eventos e iniciativas legais que se estenderam durante todo o governo Lula, com maior concentração no segundo mandato (2007-2010), a exemplo da universalização do ensino médio⁵⁰ e da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica⁵¹, apresentam-se como um conjunto de

[SD5] [...] princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para *orientar* as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (BRASIL, 2012, art. 2º, grifo nosso).

Já aqui, como se pode ver textualmente, há uma atenuação do caráter impositivo presente nas DCNEM de 1998, as quais se autodefinem, como observamos anteriormente, como “conjunto de definições doutrinárias [...] a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar” (BRASIL, 1998, art. 1º, grifos nossos). Isto é, embora Moehlecke (2012, p. 48-52) observe como uma das fragilidades das diretrizes de 1998 o reduzido poder de indução destas enquanto política curricular, seja por conta das implicações que sofreram no processo de recontextualização/acolhida escolar, seja por conta

⁵⁰ Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.

⁵¹ Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de Julho de 2010.

do caráter de política de governo destas; ou ainda em virtude da “[...] questão federativa e a liberdade de organização da educação atribuída aos estados e municípios” (MOEHLECKE, 2012, p. 51), não nos parece ser esta a compreensão das DCNEM de 1998 quando estas, além do já posto, exigem em seu artigo 3º que toda e qualquer atividade relacionada ao processo educativo deve estar afinada com os “princípios estéticos, políticos e éticos” definidos pelas referidas diretrizes como dignos de internalização.

No entanto, o que nos interessa mais aqui é apontar o que efetivamente tem de inovador nas DCNEM de 2012, especialmente no tocante ao ensino de Sociologia. E neste aspecto, portanto, consideramos que a observação de Moehlecke (2012, p. 54) acerca da organização curricular nesse documento também é válida para outros pontos do mesmo, a saber:

Se, por um lado, as DCNEM-2011⁵² não trazem novidades em relação à organização curricular do ensino médio, por outro é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p. 54).

Neste aspecto, não somente concordamos com a autora, como também pensamos que a principal mudança entre as DCNEM de 1998 e as diretrizes de 2012 situa-se no campo da linguagem e no referencial teórico implicitamente utilizado e claramente ressignificado.

Para Florêncio et al. (2009), a ressignificação consiste na retomada de sentidos historicamente postos, mas não para simplesmente repeti-los, e sim, para a partir deles produzir-se sentidos novos. E assim se dá porque, conforme os autores, ela acontece na articulação entre o intradiscorso e o interdiscorso, em um movimento que

Ao mesmo tempo em que aciona a memória, essa memória sofre alterações na medida em que ocorrem lacunas, falhas, apagamentos do que não pode e ou não deve ser dito. Sentidos historicamente sedimentados vêm à superfície pela via do esquecimento, pelo não-dito que, embora funcionem pela interdição, propiciam a produção de novos sentidos, num misto de memória e esquecimento, pelo movimento de idas e vindas entre as diferentes formações discursivas. Há, então, uma constante tensão entre lembrar e esquecer. Sujeitos não se constituem sem memória, da mesma forma que discursos não se produzem sem memória e sem inconsciente (FLORENCIO et al., 2009, p. 79).

⁵² A autora refere-se ao ano de 2011 porque em seu texto analisa diretamente o Parecer CEB/CNE nº 5, de 24 de janeiro de 2011, no interior do qual as DCNEM estavam inseridas ainda como proposta.

Deste modo, mesmo incorporando alguns conceitos da tradição marxista como o “reconhecimento” do trabalho enquanto mediação ontológica entre o homem e a natureza (art. 5ª, inciso VIII, § 1º), a tecnologia como força produtiva (art. 5º, inciso VIII, § 3º, etc.), a historicidade e seletividade do conhecimento escolar (art. 6º, inciso V), observa-se que as DCNEM de 2012 não apenas silenciam acerca da origem teórica desses conceitos, como também, desloca-os para além de uma perspectiva de classe, categoria esta que não aparece no texto da Resolução que cria as DCNEM de 2012 e que se apresenta, no Parecer que versa sobre este documento, no bojo da discussão acerca da diversidade, dos direitos humanos e da inclusão social, conforme se vê adiante:

[SD6] Educar para os *direitos humanos*, como *parte do direito à educação*, significa *fomentar* processos que contribuam para *a construção da cidadania*, do conhecimento dos direitos fundamentais, *do respeito à pluralidade e à diversidade de* nacionalidade, etnia, gênero, *classe social*, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, *combatendo e eliminando toda forma de discriminação* (BRASIL, 2011, p. 23, grifos nossos).

Assim, embora o documento avance em alguns aspectos como o reconhecimento da historicidade, da politicidade e da seletividade dos currículos escolares (BRASIL 2012, art. 5º, V e art. 6º), bem como, na defesa do trabalho enquanto princípio educativo e mediação “ontológica” no processo de transformação da natureza e produção da existência social (BRASIL 2012, art. 5º, VIII, § 1º), não visualizamos nele um rompimento com a perspectiva de conformação e aperfeiçoamento da ordem social vigente, uma vez que coloca em pé de igualdade, como dignas do mesmo tratamento, questões que se referem à pluralidade e à diversidade (etnia, sexo, crença, etc.) com um elemento que constitui não uma questão de diferença, como quer fazer crer o documento, mas sim, uma questão de desigualdade (classe social). Ou seja, como observa Barros (2006), enquanto a diferença corresponde a uma categoria que diz respeito diretamente ao Ser (essencial), muitas vezes de caráter natural (sexo, tipo sanguíneo, etnia, etc.), como essências não iguais que se opõem, mas nem por isso, deixam de ser dignas do mesmo tratamento, a desigualdade situa-se no âmbito da valoração, do privilégio. Em outros termos: as diferenças enriquecem a vida social, constituem a diversidade humana e, enquanto tal, precisam ser reconhecidas e respeitadas. Já as desigualdades, a exemplo da fragmentação da sociedade em classes, são disparidades históricas que privilegiam alguns seres humanos em detrimento dos outros, carregando

consigo forte carga de injustiça. Neste sentido, as *desigualdades* não devem ser tomadas como naturais e, portanto, insuperáveis, mas sim, precisam ser enfrentadas e erradicadas.

Neste aspecto, há uma sintonia entre as DCNEM de 2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) quando acerca da mesma questão o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 que versa sobre o referido documento destaca:

Para que a gestão escolar cumpra o papel que cabe à escola, os gestores devem proceder a uma revisão de sua organização administrativo-pedagógica, a partir do *tipo de cidadão que se propõe formar*, o que exige *compromisso social com a redução das desigualdades* entre o ponto de partida do estudante e o *ponto de chegada a uma sociedade de classes* (BRASIL, 2010, p. 53, grifos nossos).

É, pois, nesse contexto em que a sociedade de classes constitui-se não um obstáculo à emancipação humana, mas sim, um ponto de chegada, um horizonte a ser alcançado; em que a fragmentação social em classes é vista como uma questão de diversidade, que se insere nas DCNEM a suposta conceituação do trabalho em sua dimensão ontológica e se defende, conforme se vê na sequência discursiva seguinte:

[SD7] integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, art. 5º, VIII).

Ora, neste aspecto, as DCNEM de 2012, diferentemente das diretrizes de 1998, buscam melhor camuflar o projeto societário em torno do qual se articulam, dissimulando no hibridismo de seu discurso o compromisso com a reprodução da ordem vigente ao retomarem discursos de uma formação discursiva com a qual não se identificam (a formação discursiva revolucionária). Assim, o referido documento faz uso do referencial teórico marxista retirando deste algo que lhe é essencial: a crítica radical à sociedade de classes e a inviabilidade da emancipação humana sem a superação das classes sociais.

Nesse contexto, entende-se mais facilmente o porquê das DCNEM de 2012 buscarem responder às principais críticas direcionadas às DCNEM de 1998 (sobretudo no que tange ao referencial teórico) sem tecer maiores críticas aos princípios e finalidades da LDB 9.394/96, reconhecidamente construída e sancionada em estreita relação com a ideologia neoliberal (SAVIANI, 2008c).

[SD8] As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

[...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se *adaptar a novas condições de ocupação* ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2012, art. 4º, grifo nosso).

Como se vê na sequência discursiva nº 8, a LDB 9.394/96 é convocada pelas DCNEM de 2012 não somente por tratar-se de uma lei maior cujos delineamentos devem ser considerados, mas pelo fato de que concorda-se com aquilo que é nela apregoadado, a exemplo da vinculação entre o processo de escolarização e a necessidade de acomodação dos estudantes à ordem social vigente, às novas condições de ocupação, como se essa fosse a única alternativa histórica possível, conforme já enfatizamos ao analisar o mesmo discurso na SD3. Também destaque-se que o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 não tece quaisquer considerações acerca dos limites da LD 9.394/96 nem faz referencia ao caráter neoliberal desta.

Assim, entendemos que a inovação na linguagem e no referencial teórico, longe de representar o que Oliveira (2014, p. 645) denomina de “ruptura” entre o documento de 1998 e as DCNEM de 2012, representa uma continuidade atualizada, disfarçada de inovação cuja expressão é a defesa da possibilidade de um mundo melhor no qual a fragmentação da sociedade em classes sociais seja tomada não como a raiz da desigualdade social a ser, no dizer do documento, reduzida (BRASIL, 2011, p. 23), mas como um componente do mundo plural e diverso que precisa ser respeitado e valorizado.

Nesse contexto, a transformação social preconizada pelo documento se dará mediante a prática daquilo que ele denomina de:

[SD9] [...] um *humanismo contemporâneo* expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade (BRASIL, 2012, art. 16, V, grifo nosso).

Ou seja, como observa Paulo Netto (2010, p. 263) ao tratar das principais características da ideologia pós-moderna e das implicações de seu discurso pretensamente humanista e solidário:

[...] se à grande burguesia a crítica aberta à propriedade privada dos meios fundamentais de produção, a referência direta à exploração, o apelo à luta de classes e ao socialismo permanecem intoleráveis, não causam mocha as demandas de inclusão social, de combate às desigualdades, de requisições de cidadania e de solidariedade e de apelo a uma sociedade alternativa (PAULO NETTO, 2010, p. 263).

Já no que tange ao ensino de Sociologia, como observa Oliveira (2014, p. 647), o mérito das DCNEM de 2012 está em defender “[...] o fomento ao diálogo dentro e entre as áreas de conhecimento, mas sem o apagamento dos aspectos idiossincráticos de cada ciência”. Isto é, mantendo a organização disciplinar por reconhecer ser preciso tratar da parte para se chegar ao todo, as DCNEM de 2012 garantem a permanência da Sociologia como componente curricular obrigatório no ensino de nível médio, o que, conforme o referido autor, não somente sinaliza positivamente acerca dos contornos que a ciência sociológica vem assumindo na Educação Básica, como também, exige desta avanços no que tange à definição de um currículo nacional – além de abrir possibilidades para a renovação intelectual e “abrindo inclusive novas possibilidades de agendas de pesquisa em torno do Ensino de Sociologia na Educação Básica” (OLIVEIRA, 2014, p. 648).

No que diz respeito ainda ao ensino de Sociologia, além do que já mencionamos acerca da LDB 9.394/96 e das DCNEM de 1998 e de 2012, dois documentos oficiais, ao abordarem o tema, embora com diferenças de enfoque que precisam ser consideradas, retomam e reafirmam a vinculação entre ensino de Sociologia e “preparação para o exercício da cidadania”.

No primeiro caso, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, no interior da qual são contemplados conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

O documento foi elaborado logo após as DCNEM de 1998, ainda no governo FHC, e explicita que as ciências sociais surgiram como forma científica de explicação das transformações do mundo moderno, condição que também justifica o seu ensino na educação básica, visto que contemporaneamente passamos por mudanças cujo poder analítico desta área do conhecimento é imprescindível.

No entanto, apesar de defender a relevância do ensino das ciências sociais, os PCNEM não avançam para além da interpretação das DCNEM de 1998 segundo a qual, como já vimos, o conhecimento sociológico deve ser dissolvido na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Quanto à problemática da cidadania, o documento retoma a LDB 9.394/96 e com ela se alinha ao defender que:

[SD10] [...] 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, 1999, p. 37, grifos nossos).

Como se vê, defende-se que o conhecimento sociológico deve proporcionar tanto uma capacidade analítica, como também uma “competência” interventora, sendo a cidadania neste último caso uma mediação no processo de construção do que o documento denomina de “modelo de sociedade mais justo e igualitário”, o que, a nosso ver, explicita sua opção pelo aperfeiçoamento da ordem vigente, e não, por sua radical superação, visto que pressupõe-se que esta ordem já contém justiça e igualdade, carecendo apenas intensificar tais qualidades. E isto se explicita mais ainda quando o mesmo documento, mais adiante, ao tratar das mudanças contemporâneas no mundo do trabalho e defender a insuficiência da teoria marxista no tratamento desta categoria, enfatiza:

[SD11] A análise do mercado de trabalho requer que se *entenda* o problema do *desemprego estrutural*, isto é, a *diminuição constante e irreversível de cargos em empresas*, enquanto uma *realidade percebida*, sobretudo, nos *países industrializados da Europa* (BRASIL, 1999, p. 37, grifos nossos).

No interior da **SD11**, o desemprego estrutural não deve ser apreendido enquanto construção histórico-social resultante da reestruturação produtiva operada como resposta à crise do Estado de bem-estar social. Pelo contrário, a análise de tal situação “requer que se entenda” (no sentido de aceitação) sua irreversibilidade, visto que tal fenômeno vem se dando nos principais países industrializados do Primeiro Mundo, acionando, assim, a memória discursiva⁵³ presente na sabedoria popular segundo a qual, “contra fatos não há argumentos”.

⁵³ Conforme Florêncio et al. (2009, p. 79), a memória discursiva corresponde “[...] ao lugar anterior, onde estão os já-ditos, prontos a serem convocados”. Em outros termos: diz respeito ao lugar onde se encontra o

Em 2006, final do primeiro mandato do governo Lula, é publicado o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no interior do qual são contemplados os conhecimentos de Sociologia. Construído em diálogo intenso com o processo de reflexão coletiva e de luta dos educadores/cientistas sociais e de algumas de suas principais entidades profissionais e acadêmicas pelo retorno da disciplina Sociologia ao Ensino Médio (MORAES, 2011), as OCEM – Sociologia representam um avanço em relação aos documentos anteriores e um marco significativo na reconquista do ensino de Sociologia em nível médio, na medida em que argumenta em defesa do ensino do conhecimento sociológico via disciplina.

Em linhas gerais, o documento faz um histórico do ensino de Sociologia no Ensino Médio, questionando a interpretação segundo a qual a intermitência da disciplina teria relação com um caráter eminentemente crítico e revolucionário dela, defende o estranhamento e a desnaturalização como papel da Sociologia enquanto ciência na escola, preocupa-se com a transposição didática (relação entre a ciência de referência e a disciplina escolar) e defende o tratamento metodológico alicerçado no tripé teorias, conceitos e/ou temas.

Interpretando a finalidade “preparação para o exercício da cidadania” na LDB 9.394/96 como formação política, as OCEM – Sociologia questionam a relação entre o ensino desta disciplina e o exercício da cidadania por entender que além de não se tratar de uma relação direta, também não é exclusiva do ensino dela. Apesar desta ressalva, destaca o documento:

[SD12] As **razões** pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A **mais imediata**, e de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua **preparação para o exercício da cidadania**. Isso se tem mantido no registro do *slogan* ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e **avançar para a concretização dessa expectativa** (BRASIL, 2006, p. 109, itálico dos autores; negritos nossos).

Como é possível ver na SD12, o documento defende a “preparação para o exercício da cidadania” não somente como uma das razões justificadoras da inserção da Sociologia no Ensino Médio, mas também, como “a mais imediata”, argumentando em prol do avanço para “a concretização dessa expectativa”.

interdiscurso que é retomado pelo dizer atual, mas que, como observam os autores, “não como uma repetição, mas como ressignificação”.

No entanto, diferentemente dos documentos anteriores, as OCEM-Sociologia disfarçam melhor o tipo de projeto societário com o qual estão articuladas. Isto é, o referido documento evita a todo o momento assumir um posicionamento explícito seja no tocante ao delineamento de um currículo nacional comum para a disciplina, seja no que se refere a uma perspectiva teórica ou a um projeto de sociedade.

Críticas nesta direção já foram empreendidas por estudos anteriores, a exemplo de Casão e Quinteiro (2007), como reconhece e rebate Amaury Cesar Moraes, coordenador da equipe do Ministério da Educação (MEC) responsável pela elaboração das OCEM-Sociologia.

Em artigo curiosamente intitulado *Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?*, Moraes (2014) rebate, entre outras críticas, aquelas que acusam as OCEM-Sociologia de flexibilizadoras por não apontarem um currículo nacional comum para o ensino de Sociologia, bem como, as que exigem do documento em tela um explícito posicionamento teórico e/ou societário.

Embora concordemos com o autor no rebate à primeira crítica, isto é, de que as OCEM-Sociologia não podem ser acusadas de flexibilizadoras, uma vez que, diferentemente de como as DCNEM de 1998 e os PCNEM de 1999 fizeram com as demais disciplinas, no caso da Sociologia, nunca existiu um currículo nacionalmente posto para ser flexibilizado, discordamos dos argumentos deste acerca do segundo grupo de críticas. Como Moraes (2014) dá a entender, optou-se nas OCEM-Sociologia por um texto não engajado não somente por se compreender ser mais benéfico ao debate acerca da inserção da Sociologia como disciplina junto aos órgãos oficiais de decisão (Conselho Nacional de Educação, Congresso Nacional, MEC e Presidência da República), mas também, porque como reiteradas vezes destaca o autor, compreende-se não ser competência do Estado nem do professor em sala de aula tomar partido societário, uma vez que isto feriria o princípio de autonomia dos estudantes e constituiria um ato de irresponsabilidade Estatal e pedagógica.

Para referendar sua argumentação, Moraes (2014) recorre aos clássicos do pensamento sociológico, dando especial atenção aos postulados teóricos de Max Weber acerca da necessária responsabilidade social e pedagógica do professor e do cientista na formação das novas gerações, processo no qual, conforme Weber, deve-se evitar a mistura daquilo que é juízo de fato (e, portanto, objetivo, rigoroso e, no entender do autor, axiologicamente neutro) com o que situa-se no âmbito dos juízos de valor (ideológico, particular).

Nada haveria a objetar se não estivéssemos inseridos em uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos no interior da qual não existe neutralidade – apesar

de Moraes (2014) insistir que sua proposta está para além da defesa da neutralidade axiológica e do engajamento político-societário. Isto é, conforme o autor, o ensino de Sociologia terá mais condições de contribuir com a formação autônoma dos jovens dando-se a partir de um processo de alfabetização científica, como segundo o mesmo já ocorre nas Ciências Naturais.

Esta questão, portanto, merece destaque, pois corresponde à retomada por Moraes (2014) de algo bastante comum, sobretudo no processo de legitimação das Ciências Sociais, que é a tentativa de importação de modelos metodológicos e princípios epistemológicos das Ciências Naturais para o universo das Ciências Sociais. Esta postura de indistinção metodológica entre Ciências Naturais e Ciências Sociais juntamente com a defesa implícita ou explícita de leis naturais que regem a vida social e, sobretudo, com a exigência de neutralidade axiológica, configuram, conforme observa Löwy (2000, p. 18), os alicerces da ciência positivista.

E aqui, esclareça-se, não estamos buscando identificar uma aproximação entre Moraes (2014) e a perspectiva positivista simplesmente por ele sugerir ao ensino de Sociologia a utilização de um recurso metodológico e de princípios epistemológicos do universo das Ciências Naturais, uma vez que tais campos científicos não são comunicáveis. A questão central é que ao fazer isso supondo criar uma “terceira via”, como o autor mesmo denomina (MORAES, 2014, p. 32), uma alternativa entre o engajamento e a neutralidade axiológica, o autor nada mais faz do que retomar o velho dilema ciência versus ideologia, posicionando-se a favor de uma prática social alheia aos interesses e conflitos de classe não somente no campo da ciência, mas também, no âmbito da prática pedagógica.

Assim, entendemos que o pensamento⁵⁴ de Moraes (2014) enquanto coordenador e um dos principais autores das DCNEM-Sociologia ajuda a esclarecer aquilo que a leitura isolada destas não nos possibilitou: a opção teórica e societária do documento. E neste aspecto, pensamos que Souza (2012, p. 127, grifos do autor) tem razão quando ao analisar as

⁵⁴ Nos referimos aqui ao pensamento de Moraes e não somente ao texto em destaque porque o mesmo posicionamento já havia sido expresso em momentos anteriores, a exemplo de Moraes (2011, p. 365-367), bem como, em palestra proferida pelo autor no evento *Semana de Ciências Sociais - E agora?: Sociologia pra quê: reflexões sobre a inserção da Sociologia no Ensino Médio*, promovido pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre os dias 01 e 04 de outubro de 2012. A participação de Amaury Cesar Moraes se deu no dia 03 de outubro, em uma mesa redonda em que dividiu a fala com a professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Julia Polessa Maçaira e com os estudantes da UNICAMP Amanda Villa Pereira, Juliana Closel Miraldi e Paulo Victor Albertoni Lisboa. O vídeo encontra-se disponível em: <http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/57711h7uww5m/#sthash.AS3AOmyY.dpuf>.

concepções pedagógicas presentes nos documentos oficiais destaca que elas, inclusive as OCEM-Sociologia,

[...] partem de uma matriz epistemológica comum. No caso dos PCN a preferência por Weber no repertório conceitual é clara. No caso dos demais documentos, o ponto de partida geral é o conceito de *estranhamento* e *desnaturalização* da realidade, que se fundamentam na concepção weberiana de “objetividade” e “neutralidade axiológica” do conhecimento nas Ciências Sociais.

Isto pode ser observado, no caso das OCEM-Sociologia, na centralidade que o documento concede aos conceitos de desnaturalização e estranhamento ao colocá-los seja como meio, seja como ponto de chegada do conhecimento sociológico em nível médio. Além disso, também pode ser inferido a partir do delineamento histórico e conceitual que o documento traça acerca da disciplina Sociologia no Ensino Médio, compreendendo-a como algo instrumental, no sentido não somente de poder ser usado para um lado ou para outro, mas principalmente, de poder ser ensinada sem compromisso direto com um projeto de sociedade.

A partir deste percurso, pensamos que embora as OCEM-Sociologia busquem esconder sua opção societária, esta é possível de ser inferida, seja relacionando-as com os escritos posteriores de um dos seus principais autores, seja pela própria postura do documento de pretender ser neutro no interior de uma sociedade fragmentada em classes sociais com interesses antagônicos cujo conflito perpassa as mais variadas esferas da vida social, inclusive, a esfera da produção e da socialização do conhecimento sistematizado. Claro que, com isso, não pretendemos colocar no mesmo patamar um documento que, conforme observam as próprias OCEM-Sociologia, reveste-se de um caráter oficial (BRASIL, 2006, p. 131) e uma produção acadêmica que expressa as “opções pessoais⁵⁵” de seu autor. No entanto, considerando o peso deste autor no processo de elaboração do referido documento, bem como, as aproximações e continuidades entre as duas produções – inclusive pelo fato de a segunda retomar, referendar e buscar rebater críticas feitas à primeira -, pensamos que o presente correlacionamento se faz não apenas viável, como também, necessário para uma melhor compreensão das OCEM-Sociologia.

⁵⁵ Colocamos esta sentença entre aspas porque consideramos, a partir da AD, que nenhum discurso se dá como expressão de uma subjetividade que tudo pode, uma vez que este constitui-se em “[...] índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço” (PÊCHEUX, 2006, p. 56), o que, por sua vez, conforme esclarece Orlandi (2007, p. 35) “[...] não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas”.

Assim, ressalvadas as diferenças entre os documentos e os efeitos de sentidos por eles produzidos, pensamos que no tocante ao que nos interessa neste estudo (a defesa da preparação dos estudantes para o exercício da cidadania e o papel da Sociologia) eles não apresentam diferenças substanciais, pois se a LDB 9.394/96, as DCNEM de 1998 e os PCNEM de 1999 se articulam em torno de um projeto societário declaradamente neoliberal, as OCEM-Sociologia e as DCNEM de 2012 também demonstram seu compromisso com o simples aperfeiçoamento da ordem vigente, processo no qual “a preparação para o exercício da cidadania” terá um papel fundamental a cumprir – e a Sociologia é requerida justamente para com isso colaborar. Ou seja, como observa Silva Sobrinho (2011), o discurso oficial ao mesmo tempo em que reconhece a Sociologia enquanto componente curricular obrigatório do Ensino Médio brasileiro, busca discipliná-lo, controlá-lo, estabelecendo que os conhecimentos das Ciências Sociais (Antropologia, Política e Sociologia) necessários são aqueles que contribuem para formar o cidadão adaptado a um mundo social de historicidade seletiva, isto é, a uma sociedade que muda constantemente graças a ação humana, mas que não pode ir além das desigualdades sociais e da exploração do homem sobre o próprio homem.

Deste modo, como já destacamos ao longo deste trabalho, no interior de uma sociedade fragmentada em classes sociais com interesses antagônicos, a linguagem se constitui em um dos principais lócus onde se trava a disputa pela hegemonia. No seio desta, como observa Bakhtin (2006), ganha destaque a linguagem verbal, embora,

[...] A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente (BAKHTIN, 2006, p.46).

É, portanto, no sentido contrário ao que defende a classe dominante que empreendemos o presente estudo, no qual buscamos demonstrar a afinidade entre o discurso oficial de “preparação para o exercício da cidadania” – finalidade junto à qual o ensino de Sociologia é chamado a atuar – e a defesa da ordem vigente como a única alternativa societária viável – mesmo que carente de aperfeiçoamento. Isto é, ao defender que a cidadania deve ser “exercida”, o discurso oficial mistifica a realidade, ocultando o fato de que para se exercitar, praticar, por algo em movimento, é preciso já tê-lo. Ou seja, como observa Cavalcante (2007, p. 125):

[...] para “exercitar” direitos, é necessário, antes de mais nada, conquistar a sua posse. Como poderão “exercitar os direitos civis sociais e políticos” os despossuídos de terra, do emprego, da saúde da educação, da moradia? Para

esses restará apenas o exercício dos deveres, pois, embora lhes faltem as condições reais de exercer os direitos constitucionalmente declarados, não estão liberados dos deveres.

Assim, entendemos que o discurso oficial defende que aquilo que já foi historicamente conquistado pelos trabalhadores enquanto direitos já é mais do que suficiente, sendo preciso agora adestrar para o uso de tais “benesses” (exercício da cidadania), mesmo que apenas no âmbito da vontade individual, uma vez que, como observou Cavalcante (2007), faltam condições reais para o devido exercício da cidadania, inclusive, dentro da própria escola, a qual, conforme Bourdieu e Passeron (2008), sob a ideologia da igualdade formal, acaba ignorando que a maioria dos estudantes têm origem social e, portanto, capital cultural diferentes e, muitas vezes, incompatíveis com a lógica a partir da qual opera. Agindo assim, as desigualdades que “deveriam” ser combatidas no âmbito da instituição escolar são não somente reproduzidas, mas também legitimadas, uma vez que agora pode-se alegar que a culpa pelo insucesso é dos próprios sujeitos, já que tiveram as “mesmas oportunidades” e não conseguiram avançar para os mesmos resultados.

E por falar nas implicações da desigualdade social para o exercício da cidadania, é importante destacar que embora dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2014) mostrem uma redução desta no Brasil entre 2004 e 2013, período no qual o Índice de Gini⁵⁶ caiu de 0,555 para 0,501, quando este avanço é analisado frente aos dados de outros países do mundo, e mesmo com os índices dos vizinhos latino-americanos, vê-se, conforme o próprio IBGE (2014) que o País ainda concentra uma elevada taxa de desigualdade.

Além disso, conforme o próprio Instituto, os programas governamentais de transferência de renda têm um peso significativo no índice acima referido, o que preocupa, visto tratar-se, entre outras questões, de programas de governo de cunho emergencial (e quase sempre de caráter assistencialista), e não, de políticas estruturais do Estado brasileiro com vistas no real enfrentamento das desigualdades.

Esta situação de intensa desigualdade à qual se somam (e também são consequência dela) os desafios educacionais do Ensino Médio pontuados na subseção 3.2.2, não apenas limita, mas em muitos casos, inviabiliza a cidadania proclamada nos documentos oficiais cujo exercício não dispõe das condições concretas para se dá. E tais condições faltam não por mero desvio de percurso, mas porque são incompatíveis com o projeto de sociedade em

⁵⁶ O Coeficiente de Gini é um cálculo estatístico usado para medir o índice de desigualdade social, sendo que 0 (zero) significa igualdade absoluta e 1 (um) desigualdade absoluta. Neste sentido, quando mais próximo de zero, melhor o índice.

desenvolvimento que o presente discurso busca, no máximo, aperfeiçoar, uma vez que nele é possível conciliar a condição de cidadão com o status de dominado, miserável, despossuído – qualidades que, no entender do mais avançado entre os documentos analisados (DCNEM de 2012), constitui-se apenas elementos de pluralidade e de diversidade.

4. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO SERTÃO ALAGOANO: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Conforme já apontado nas seções anteriores, este trabalho busca analisar os efeitos de sentidos da expressão “preparação para o exercício da cidadania” defendida como finalidade do ensino de Sociologia em nível médio, ao mesmo tempo em que investiga os impactos desse discurso nas concepções de ensino de Sociologia dos professores que atuam no Sertão Alagoano⁵⁷.

Nesta seção, por sua vez, após termos explicitado os princípios epistemológicos que orientam a realização deste estudo (seção 2), bem como, de elucidarmos os efeitos de sentidos produzidos pelo Estado brasileiro acerca do ensino de Sociologia através dos documentos analisados na seção 3, nos debruçaremos sobre as condições em que se dá o ensino de Sociologia no Sertão Alagoano e as concepções de ensino de Sociologia dos professores que atuam nesse contexto, buscando os possíveis nexos entre estas e a finalidade defendida pelo Estado brasileiro para o ensino da disciplina em nível médio.

Para isso, julgamos importante ressaltar que o ensino de Sociologia se dá no âmbito do Ensino Médio e que esta modalidade educacional, apesar de seguir diretrizes nacionais comuns, está constitucionalmente sob a responsabilidade dos estados federados, o que implica considerar as configurações e especificidades que assume em cada unidade da federação.

No caso do estado de Alagoas, como observa Oliveira (2007, p. 32) “[...] pensar o ensino médio [...] requer o reconhecimento das circunstâncias em que ele se realiza, do ponto de vista acadêmico, histórico, político, administrativo, econômico e cultural”, tarefa sobre a qual não podemos, neste trabalho, nos debruçar com a profundidade necessária tanto por não ser nosso objeto direto, como também, por não termos condições objetivas e subjetivas para empreender um estudo de tamanha envergadura no momento.

Deste modo, ao passo que formos descrevendo e analisando as materialidades discursivas produzidas pelos professores de Sociologia das três Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE) situadas na mesorregião do Sertão Alagoano, buscaremos apontar como estas se inserem no contexto do Ensino Médio alagoano.

⁵⁷ Ao buscarmos relacionar o discurso oficial com o discurso dos professores que atuam no Sertão Alagoano, não estamos, em hipótese alguma, assumindo uma postura fiscalizadora acerca do trabalho docente ou do cumprimento do que determina a legislação. Pelo contrário, nossa intenção é tão somente analisar o processo de identificação/desidentificação ideológica entre ambos.

4.1 Considerações sobre a pesquisa de campo

Para realizar-se, a pesquisa de campo deu-se mediante a realização de entrevistas semiestruturadas (o que nos possibilitou adequar as questões abordadas à disponibilidade de tempo de cada docente) e aplicação de questionários com 10 professores que lecionam a disciplina Sociologia em escolas públicas de nível médio situadas na mesorregião do Sertão Alagoano. Mediante esses instrumentos, buscamos compreender quem são eles (sexo, idade, formação inicial e continuada, vínculo empregatício, experiência profissional, condições de trabalho, etc.), como veem a disciplina e como isso se relaciona com a finalidade do ensino de Sociologia na Educação Básica.

Pensamos ser esta amostra (10 professores) representativa do universo pesquisado tanto por ela corresponder a um quinto (20%) do professorado que leciona a disciplina na mesorregião do Sertão Alagoano⁵⁸, como também, pelo fato de os professores terem sido selecionados com base nos seguintes critérios: a) docentes que atuam em escolas públicas situadas na mesorregião do Sertão Alagoano com a maior quantidade de professores de Sociologia; b) docentes que atuam em escolas com a maior quantidade de estudantes de nível médio; c) docentes vinculados a escolas de cada uma das 03 Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE) da mesorregião do Sertão Alagoano.

De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEE) de Alagoas, o estado possui 15 Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE), das quais 03 estão situadas no Sertão Alagoano. Estas atendem 25 municípios⁵⁹ e contam com 40 escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio, envolvendo, conforme dados do Censo Escolar de 2014 (INEP, 2015), 17.735 estudantes (14,71% dos estudantes da rede pública estadual).

Conforme levantamento realizado por email e via telefone junto às três Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE) do Sertão Alagoano, a mesorregião conta com

⁵⁸ De acordo com o *Anuário Estatístico do Estado de Alagoas: ano 2012* o referido Estado está dividido geograficamente em 03 mesorregiões (Sertão Alagoano, Agreste Alagoano e Leste Alagoano) e 13 microrregiões (Serrana Sertão Alagoano, Alagoana do São Francisco, Santana do Ipanema, Batalha, Palmeira dos Índios, Arapiraca, Traipu, Serrana dos Quilombos, Mata Alagoana, Litoral Norte Alagoano, Maceió, São Miguel dos Campos e Penedo). A mesorregião do Sertão Alagoano compreende 04 microrregiões (Serrana Sertão Alagoano, Alagoana do São Francisco, Santana do Ipanema e Batalha) e 26 municípios, sendo eles: Água Branca, Canapi, Inhapi, Mata Grande, Pariconha, Delmiro Gouveia, Olho d'Água do Casado, Piranhas, Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Ouro Branco, Palestina, Pão de Açúcar, Poço das Trincheiras, Santana do Ipanema, São José da Tapera, Senador Rui Palmeira, Batalha, Belo Monte, Jacaré dos Homens, Jaramataia, Major Isidoro, Monteirópolis, Olho d'Água das Flores e Olivença (ALAGOAS, 2013).

⁵⁹ Major Isidoro é da mesorregião do Sertão Alagoano, mas pertence a 3ª CRE cuja sede fica em Palmeira dos Índios, já na mesorregião do Agreste Alagoano.

cerca de 50 professores que lecionam a disciplina Sociologia, dos quais apenas 20 têm vínculo efetivo, e destes, somente 02 têm formação específica em Ciências Sociais⁶⁰.

Os professores participantes deste estudo representam bem este cenário, na medida em que dos 10 docentes pesquisados, apenas 04 têm vínculo efetivo, e destes, somente 01 tem formação na área.

A seguir, apresentaremos de forma mais detalhada os dados coletados junto a estes sujeitos que tornam concreto o ensino de Sociologia no Sertão Alagoano. Por razões éticas exigidas pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e acordadas entre nós e os professores pesquisados mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), será omitida ao longo do texto a identidade dos sujeitos e das instituições participantes do estudo. Por isso, ao nos referirmos aos sujeitos pesquisados, usaremos sempre o termo genérico professor/a e, quando fizermos uso direto de suas falas, usaremos uma sequência de letras que permita apenas a nós – e a eles – a identificação da procedência da informação.

Por fim, como já realizado na seção 3, as materialidades discursivas serão tratadas qualitativamente a partir da Análise do Discurso de cunho marxista, considerando, como Orlandi (2007, p. 30) que “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”.

4.2 Condições objetivas e subjetivas face às quais se dá a atuação dos professores de Sociologia no Sertão Alagoano

4.2.1 Quem são os professores de Sociologia do Sertão Alagoano?

Em Alagoas, conforme Florêncio (2007), a história da disciplina Sociologia no ensino de nível médio não foge aos delineamentos que a disciplina sofreu a nível nacional, uma vez que tanto se faz presente no primeiro período de obrigatoriedade nacional (1925-1942), como também, registra-se o seu ensino no curso Normal desde 1972 sob a nomenclatura Sociologia Educacional (OLIVEIRA, 2007).

A partir de 1999, em virtude da inclusão dos conhecimentos sociológicos no rol das exigências do processo de vestibular da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) a disciplina

⁶⁰ Entre os professores efetivos, 13 atuam na 11ª CRE, a qual também concentra os 02 professores com habilitação específica em sala de aula.

Sociologia se projeta para toda a rede de ensino de nível médio (OLIVEIRA, 2007, p.31; SILVA SOBRINHO, 2007b, p. 41; FLORÊNCIO, 2007, p. 78).

No entanto, apesar de o estado de Alagoas se antecipar à obrigatoriedade nacional do ensino da disciplina que só acontece no ano de 2008, este movimento é caracterizado por avanços e recuos em relação à situação nacional, visto que,

[...] se por um lado o Estado introduz a disciplina antes da obrigatoriedade que se deu em nível nacional, realizando concurso público ainda em 2005, por outro, não houve clareza sobre a necessidade de se ter professores formados em Ciências Sociais para tanto [...], bem como o início de uma reflexão mais apurada por parte da agência formadora se deu de forma tardia (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2014, p. 28).

Isto é, como demonstram os autores, no referido certame ocorreu, inicialmente, a exclusão dos licenciados em Ciências Sociais como profissionais aptos a concorrerem às vagas de professor de Sociologia no Ensino Médio, situação mais ou menos revertida apenas após mobilização da categoria, uma vez que, apesar de os cientistas sociais poderem pleitear às vagas, tiveram que disputá-las com os licenciados em Pedagogia.

Este cenário de licenciados em outras áreas do conhecimento lecionando a disciplina Sociologia permanece intenso, especialmente nas mesorregiões mais afastadas da capital, como se pode ver no *quadro 1* acerca do Sertão Alagoano. No último certame, realizado em 2013, das três Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE) dessa mesorregião, duas não tiveram candidatos aprovados para a disciplina Sociologia. Já a CRE para a qual foram aprovados 02 professores no último concurso, também apresenta um elevado número de docentes atuando fora da área de formação acadêmica - embora grande parte desses com vínculo efetivo. Ou seja, dos 20 professores de Sociologia com os quais contava essa CRE durante a realização do presente estudo, 13 eram professores efetivos, mas somente 02 deles com formação em Ciências Sociais. Um dado curioso acerca desses dois docentes com licenciatura específica é que ambos também são mestres em Sociologia e nenhum deles fez sua formação em Alagoas, sendo um de Sergipe e outro da Paraíba.

Assim, conforme apontam os dados coletados durante nossa pesquisa e expostos no quadro seguinte, os professores que lecionam a disciplina Sociologia no Sertão Alagoano são trabalhadores em educação que majoritariamente vêm de uma formação inicial em Pedagogia (80%), todos concluíram a formação inicial há menos de uma década – apesar de 70% deles já atuarem há mais de 10 anos no magistério -, 80% estão lecionando a disciplina a menos de quatro anos e 90% situam-se, em sua maioria, acima dos 30 anos de idade.

Quadro 1 - Perfil dos professores de Sociologia do Sertão Alagoano em junho de 2015.

Professor	Idade	Tempo de magistério (anos)	Tempo lecionando Sociologia (anos)	Formação Acadêmica	Ano	Vínculo
KA	43	24	3	Pedagogia	2006	Efetivo
LF	33	15	3	Pedagogia	2005	Efetivo
RG	41	12	0,4	Pedagogia	2008	Monitor
MG	44	20	12	Pedagogia	2012	Monitor
AE	48	20	2	História	2005	Monitor
AMA	42	15	2	Pedagogia	2006	Efetivo
DS	24	6	2	Pedagogia	2013	Monitor
AS	30	2,5	2,5	Pedagogia	2012	Monitor
AM	33	2	2	Ciências Sociais	2005	Efetivo
RF	33	10	5	Pedagogia	2012	Monitor

Fonte: pesquisa de campo realizada pelo autor.

Como se vê no quadro acima, a maioria dos professores pesquisados tem vínculo de monitoria (06 docentes), situação de exceção que há décadas⁶¹ é praticada como regra no âmbito do Ensino Médio alagoano e que se caracteriza por acirrar a precarização do trabalho docente, na medida em que retira desses trabalhadores o mínimo de direitos trabalhistas usufruídos pelos trabalhadores efetivos, a exemplo do uso de 1/3 (um terço) da carga horária para atividades extrassalas, uma vez que recebem seu pagamento por hora aula, a qual, conforme edital do último processo seletivo realizado em 2014 custava R\$ 11,16 (onze reais e dezesseis centavos) (ALAGOAS, 2014).

Já com relação à falta de professores devidamente habilitados para lecionar Sociologia no Ensino Médio, trata-se de uma situação que, conforme apontam Oliveira (2007) e Oliveira, Ferreira e Silva (2014), é consequência direta da institucionalização e da expansão tardia e problemática das Ciências Sociais em Alagoas, tendo em vista que o primeiro curso voltado à formação de licenciados em Ciências Sociais no estado de Alagoas só aconteceu no ano de 1993, ficando restrito à capital até o ano de 2013, ocasião em que foram abertas 05 turmas na modalidade Educação a Distância (EaD) com polos nas cidades de Maceió, Maragogi, Arapiraca e Olho d'Água das Flores.

Sobre a formação dos docentes, é importante observar ainda que o predomínio de licenciados em Pedagogia (80% dos docentes participantes do estudo) atuando no ensino de

⁶¹ Um/a dos/as professores/as participantes do estudo está há 12 anos como monitor/a atuando junto à disciplina.

Sociologia se dá ao menos por três motivos. O primeiro diz respeito à escassez de professores habilitados em Ciências Sociais para atender a demanda do Ensino Médio em todo o estado, sobretudo, nas regiões e municípios mais afastados da capital.

O segundo motivo, intrinsecamente ligado ao primeiro, corresponde ao fato contraditório de ser a Pedagogia a única das licenciaturas que, embora não habilite para a atuação no Ensino Médio, é contemplada pelos certames com as vagas não preenchidas pelos cientistas sociais. E ainda ligado a este segundo ponto encontra-se a situação dos professores efetivos licenciados em Pedagogia que, uma vez o estado desobrigando-se da oferta do Ensino Fundamental 1 no qual estavam alocados, remanejou-os para a etapa educacional sob sua responsabilidade: o Ensino Médio.

Por fim, cabe considerar que, diferentemente da licenciatura em Ciências Sociais, a Pedagogia constitui-se no curso superior mais interiorizado no Estado de Alagoas, seja via UFAL que o oferta já há 05 anos no Agreste e no Sertão, bem como, há quase duas décadas na modalidade à distância; seja por meio da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) que há duas décadas oferta este curso no Agreste e no Sertão; seja por intermédio das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas que ofertam o curso predominantemente na modalidade à distância e correspondem, conforme dados do Sistema e-MEC, a 92% das instituições que oferecem este tipo de curso no estado.

4.2.2 Condições face às quais se dá o trabalho dos professores de Sociologia do Sertão

Alagoano

O trabalho desenvolvido pelos professores pesquisados se dá em condições não muito diferentes de outros contextos estaduais e mesmo nacional⁶², mas com peculiaridades que tornam o ensino de Sociologia afetado diretamente.

Como já apontado na subseção anterior, dos 10 professores participantes deste estudo, 60% têm vínculo temporário (monitoria) e, conforme demonstra o *quadro 2*, 70% deles lecionam mais de uma disciplina para a qual, geralmente, também não têm licenciatura na área, o que exige, além do tempo regular dedicado ao planejamento, um tempo extra para estudo. Também é possível ver que metade dos docentes exerce outras funções além da docência no Ensino Médio - mesmo sendo estas no âmbito da educação -, bem como, que 90% deles atuam em mais de uma instituição, trabalhando, no mínimo, dois turnos,

⁶² Ver a respeito os estudos de Eras (2006), Rosa (2009), Zanardi (2009), Florêncio (2011) e Motta (2012).

perfazendo uma alta carga horária semanal e atendendo uma quantidade enorme de estudantes – isso considerando-se apenas os educandos que atendem na disciplina Sociologia.

Quadro 2 - Condições de trabalho dos professores pesquisados em junho de 2015.

Professor	Disciplinas que também leciona	Turnos que trabalha	Escolas em que atua	Qtd de estudantes que atende (em Sociologia)	Outras funções que também exerce	Carga horária semanal
KA	Educação Infantil	2	2	340	Professor/a de Ed. Infantil	45
LF	Filosofia e Língua Portuguesa	3	3	280	Professor/a universitária	60
RG	Nenhuma	3	2	880	Coordenação pedagógica	42
MG	Filosofia	3	4	1320	Nenhuma	40
AE	História	1	2	50	Nenhuma	13
AMA	Filosofia	3	1	597	Nenhuma	30
DS	Filosofia e Arte	3	3	1000	Nenhuma	38
AS	Nenhuma	2	3	700	Coordenação pedagógica	40
AM	Nenhuma	2	2	1480	Nenhuma	45
RF	Filosofia, História da Educação e Didáticas em geral	3	3	250	Direção de escola	50

Fonte: pesquisa de campo realizada pelo autor.

Estas condições, juntamente com o vínculo empregatício precário e a falta de formação inicial e continuada na área de atuação, desafiam o ensino de Sociologia ofertado nas escolas públicas estaduais do Sertão Alagoano, na medida em que correspondem exatamente aos aspectos objetivos e subjetivos face aos quais a disciplina é lecionada e, de um modo geral, a partir dos quais a profissão docente é exercida.

A formação continuada em nível de aperfeiçoamento é praticamente inexistente, visto que nos 03 casos em que os docentes disseram ter participado de algum tipo de formação que contemplasse a disciplina na qual atuam, esta aconteceu sob a responsabilidade da escola e mais próxima do que poderíamos chamar de reunião pedagógica. Já no tocante à pós-graduação, enquanto diversos outros estados da federação já oferecerem através de suas instituições públicas, federais e estaduais, o curso de especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio⁶³, os professores que lecionam Sociologia no Sertão Alagoano realizam cursos deste nível em outras áreas do conhecimento, especialmente, na área da educação e, no interior desta, em psicopedagogia.

⁶³ Para limitarmos os exemplos à região Nordeste, poderíamos citar os estados de Sergipe, Bahia, Piauí e Paraíba que ofertam o referido curso, e de Pernambuco que oferece o *Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio* por meio da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

No entanto, chama a atenção o fato de que ao serem questionados acerca dos principais desafios e dificuldades que enfrentam na lida com a disciplina, pouquíssimos docentes elencaram alguma destas condições como empecilhos para a realização de seu trabalho, seja junto a disciplina Sociologia, seja como docente de um modo geral. Pelo contrário, os problemas frequentemente destacados concentraram-se na reduzida carga horária da disciplina e no baixo nível de interesse e gosto pela leitura dos estudantes, inclusive, do período noturno.

Supomos que a pouca ênfase nessas questões se explica em parte por estas condições serem tão frequentes, intensas - e muitas delas tão generalizadas - que acabam sendo naturalizadas. Claro que o mesmo poder-se-ia dizer acerca da carga horária da disciplina Sociologia e do baixo gosto dos estudantes pela leitura que também parecem ser problemáticas que fazem parte do cenário nacional. No entanto, diferentemente dos aspectos de cunho mais estrutural, esses são tomados pela maioria dos docentes como aqueles que afetam mais diretamente o ensino da disciplina Sociologia.

4.3 O que os professores de Sociologia do Sertão Alagoano pensam sobre o ensino de Sociologia?

Como já exposto em vários momentos deste trabalho, temos um duplo objetivo com o estudo em tela que consiste em analisar, em um primeiro momento, como o ensino de Sociologia aparece no discurso oficial e os efeitos de sentidos produzidos por este a partir da vinculação entre o ensino desta disciplina e a “preparação para o exercício da cidadania”; e em seguida, investigar os impactos desse discurso nas concepções de ensino de Sociologia dos professores que atuam no Sertão Alagoano.

Crentes de termos encaminhado a primeira parte do objetivo acima expresso na seção 3 e de já termos traçado na atual seção considerações sobre os sujeitos e a situação que configuram as condições de produção do discurso (ORLANDI, 2007, p.30) dos professores que lecionam Sociologia no Sertão Alagoano, dedicar-nos-emos agora a analisar os discursos dos docentes pesquisados. Para tal, examinaremos a forma como concebem a disciplina e o que pensam sobre o seu ensino em nível médio, destacando questões como a finalidade do ensino de Sociologia, a vinculação entre esta e a “preparação para o exercício da cidadania”, bem como, a possibilidade de superação da sociedade capitalista.

Como já apontado na subseção 4.1, fizemos uso de instrumentos metodológicos como questionário e entrevista semiestruturada, tendo esta última ferramenta a vantagem de nos

possibilitar uma grande flexibilidade na conversa com os docentes, visto que embora se tratasse de uma atividade previamente agendada, a correria da profissão em alguns casos impossibilitou o aprofundamento e/ou a abordagem de questões que o desenvolver do encontro foi requerendo.

Neste sentido, mesmo considerando que com alguns docentes tivemos a oportunidade de conversar livremente sobre questões para além do roteiro - e que isso nos possibilitou melhor identificar e compreender o seu discurso -, no que tange aos aspectos que serão aqui analisados (com exceção do item possibilidade de superação do capitalismo que só foi abordado com 06 professores), todas as demais questões foram abordadas com a totalidade dos docentes.

Seja por meio da entrevista, seja através do questionário que também continha questões abertas e, quase sempre, foi enviado previamente para os docentes via email, perguntamos aos professores participantes do estudo sobre: O que pensam acerca do ensino de Sociologia? Qual deve ser a finalidade do ensino dessa disciplina em nível médio e por quê? O que entendem por cidadania e como esse tema/conceito se relaciona com o ensino de Sociologia?

A partir das respostas dos docentes, elaboramos um quadro comparativo e deste pudemos extrair as questões norteadoras que serão analisadas a seguir, juntamente com as sequências discursivas (SD) selecionadas.

4.3.1 A Sociologia como disciplina conscientizadora e formadora do pensamento crítico

Questionados sobre o que pensam acerca do ensino de Sociologia, os professores são unânimes em reconhecer a importância da disciplina, justificando a presença desta no Ensino Médio, como é possível ver nas sequências discursivas abaixo, pela capacidade que teria de promover uma elevação da consciência social e política dos estudantes acerca da realidade na qual vivem.

[SD1] É uma disciplina *interessante*, pois *envolve o humano e o social* ao mesmo tempo, podendo *resgatar a cidadania* que está oculta nas pessoas (PROFESSOR/A RG, grifos nossos).

[SD2] A Sociologia *orienta* os nossos educandos a *compreender seu espaço e atuação na sociedade* (PROFESSOR/A AE, grifos nossos).

[SD3] É de *fundamental* importância. Esta área do conhecimento é um dos principais meios de *conscientização* do nosso alunado de que somos cidadãos. Vivemos em um meio social onde temos *direitos e deveres* a cumprir. Só assim poderemos fazer valer o sistema que denominamos “*democracia*” (PROFESSOR/A AMA, grifos nossos).

[SD4] É *fundamental* para a formação dos alunos visto que os conteúdos trabalhados *contribuem* para que estes possam *exercitar o pensamento crítico* em relação a realidade a que pertencem (PROFESSOR/A AS, grifos nossos).

Conforme se vê nos enunciados acima, a disciplina Sociologia aparece justificada face à importância e necessidade desta para resgatar a cidadania (SD1), orientar os estudantes na compreensão de seu espaço e atuação na sociedade (SD2), conscientizar o alunado (SD3) e auxiliar os discentes no exercício do pensamento crítico (SD4). Todas essas questões, de um modo geral, revelam a preocupação dos docentes com uma dimensão politizadora da disciplina que, ao lidar diretamente com a reflexão sociológica dos problemas sociais, busca ir além da compreensão teórica da realidade que toma como objeto de análise.

Essa expectativa de que o ensino de Sociologia seja “conscientizador” e “crítico” não é algo que se limite ao contexto geográfico investigado, uma vez que discursos nessa direção aparecem também nos estudos de Santos (2002), Mota (2003), Eras (2006) e Lima (2012) – para citar apenas aqueles que trataram diretamente, no todo ou em algum momento de seus trabalhos, sobre a concepção dos docentes (e alguns também dos discentes) acerca do ensino de Sociologia.

No caso do estudo de Lima (2012), por exemplo, a autora observa a expectativa dos professores de que o conhecimento sociológico ajude no disciplinamento dos estudantes, na medida em que aborda regras e normas de convivência social, algo que dialoga, a nosso ver, com o discurso materializado na SD2 acerca do papel da Sociologia na orientação dos estudantes acerca de seu espaço e atuação na sociedade.

Assim, entendemos que o discurso materializado nas sequências selecionadas parafraseia a expectativa acerca do ensino da Sociologia expressa em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, no interior do qual são contemplados os conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. De acordo com o referido documento:

[...] 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, 1999, p. 37, grifos nossos).

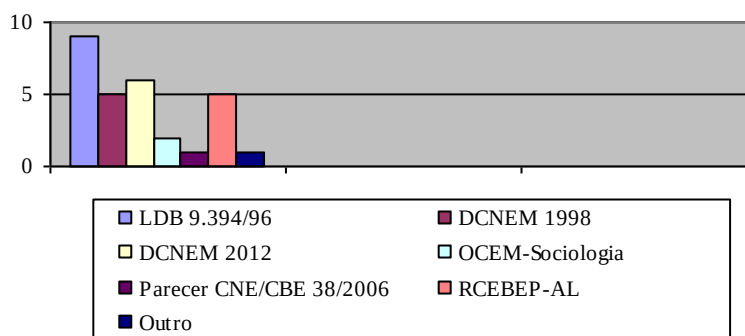
Na seção 3, ao analisarmos o fragmento acima, destacamos seu alinhamento com uma perspectiva de aperfeiçoamento da ordem vigente, uma vez que, entre outras questões, ao defender “um modelo de sociedade **mais** justo e solidário”, pressupõe que já vivamos em uma sociedade que já é justa e solidária, carecendo somente intensificar tais qualidades (mais = advérbio de intensidade).

Claro que no caso dos enunciados acima, se nos prendermos apenas à superfície linguística (ORLANDI, 2007, p. 66), faltarão elementos que justifiquem uma identificação completa entre os discursos materializados neles e aquele corporificado no texto dos PCNEM. Contudo, tanto alguns dos enunciados já deixam pistas nesta direção, a exemplo do que acontece com a **SD2** ao pressupor que existe um espaço a ser ocupado pelos estudantes nessa sociedade e que esta ocupação poderá se dá por meio das orientações oferecidas pelo ensino da Sociologia, como também outros enunciados dos mesmos sujeitos, como veremos mais adiante, esclarecem o horizonte societário desta cidadania resgatada (**SD1**), deste espaço a ser ocupado (**SD2**), da conscientização (**SD3**) e do pensamento crítico (**SD4**).

Assim, embora nenhum dos docentes tenha destacado os PCNEM entre os documentos oficiais que já leu e/ou utiliza como referência, tal fato não impede que seus discursos sobre a dimensão conscientizadora da Sociologia se articule, em um movimento de identificação ideológica (PÊCHEUX, 1995), com aquilo que é defendido pelo referido documento, uma vez que, longe de representar falta de identidade entre os discursos, tal fenômeno representa o papel da memória enquanto mecanismo de continuidade temática que inscreve o discurso no terreno da História (PÊCHEUX, 1999, p.56; 2006, p. 56).

Como se pode ver no gráfico 1, entre os documentos mais conhecidos pelos docentes destacaram-se a LDB 9.394/96, as DCNEM de 1998 e de 2012 e o RECEB-AL.

Gráfico 1 – Documentos oficiais lidos pelos docentes pesquisados.



Fonte: pesquisa de campo realizada pelo autor.

Pensamos que a falta de leitura de alguns documentos (mesmo tratando-se daqueles mais específicos da área) não significa dizer que os professores não considerem na lida com a disciplina aspectos que os coloca em identificação ideológica com os mesmos, uma vez que como julgamos ter demonstrado na seção 3 deste estudo, há um núcleo comum entre os diversos documentos que de certa forma os aproximam naquilo que parece-nos essencial que é o projeto de sociedade em torno do qual estão articulados.

Ainda neste particular, temos que considerar o papel sintetizador e disseminador do livro didático que, conforme demonstra o Guia de livros didáticos de Sociologia, do Plano Nacional do Livro Didático (BRASIL 2011; 2014), tem como um dos critérios de avaliação o respeito à legislação vigente, inserindo-se a maioria desses documentos (LDB 9.394/96, as DCNEM e, como demonstra o referido guia, é forte a consideração das OCEM-Sociologia nos livros analisados).

Assim, se por um lado o livro didático não é tomado como o único recurso a ser utilizado (inclusive porque 90% dos docentes declaram ter outros livros de Sociologia em casa e 80% deles afirmam usá-los para lidar com a disciplina), por outro vê-se que ele acaba se constituindo, como observa Meucci (2013, p. 78), em uma espécie de “plano de aula”, de “matriz curricular” e/ou “instrumento de formação docente” que os demais recursos só viriam a complementar. Um indicativo deste apontamento é o fato de que embora metade dos docentes declare ter acesso a publicações da área como artigos, dissertações e livros especializados, nem sempre esses mesmos recursos aparecem listados entre o que geralmente leem e/ou consultam para lidar com a disciplina, tendo o livro didático um peso considerável

no delineamento da disciplina, visto que todos os docentes participantes do estudo trabalham com esse recurso.

E pensamos ser tal afirmação plausível pelo fato de que, mesmo não tendo a disciplina Sociologia uma base curricular comum nacionalmente posta⁶⁴ – e somente metade dos docentes ter declarado conhecer o Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas⁶⁵, no qual constam apontamentos sobre as aprendizagens básicas a serem desenvolvidas mediante o ensino da Sociologia (ALAGOAS, 2010) -, nenhum professor destacou ter essa questão um peso relevante na lida com a disciplina, enfatizando que isso só pesaria se não tivesse o livro didático, o qual, tendo sido escolhido diretamente por metade dos professores pesquisados mediante critérios como contextualização dos conteúdos, adaptação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uso de textos curtos e de linguagem visual (imagem), se constitui no principal subsídio utilizado pelos docentes tanto no desenvolvimento das aulas, como no processo de planejamento dessas, sendo esta última etapa complementada, principalmente, pelo uso de revistas, livros paradidáticos e por consultas à internet.

Assim, como se vê, no processo de lidar com a disciplina o livro didático cumpre uma função fundamental, seja na definição daquilo que é trabalhado, seja no aspecto procedimental propriamente dito, a partir das sugestões de atividades e da própria leitura e discussão em sala, buscando-se aproximar o tema com a realidade vivida pelos estudantes: “Geralmente a gente faz o plano de curso pelo livro. [...] E a partir do que vem no livro você vai contextualizando com o dia a dia” (PROFESSOR/A AMA).

Também observa-se que o discurso materializado nas **SD1** a **SD4** identifica-se com a ideia bastante frequente acerca do ensino de Sociologia que diz respeito a uma suposta dimensão eminentemente crítica desta, a qual independente das condições e do modo como é

⁶⁴ Está em andamento, desde junho de 2015, sob a liderança da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a construção de uma Base Nacional Curricular Comum voltada à definição dos conhecimentos básicos que os estudantes deverão ter domínio em cada componente curricular, da Creche ao Ensino Médio. A iniciativa que conta com um conjunto de estratégias de participação da sociedade na discussão e definição dos referidos direitos de aprendizagem, inclusive via internet, é uma forma de materialização do que vem sendo pontuado em termos de uma suposta base nacional comum desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB 9.394/96 e por documentos recentes como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Embora pensemos tratar-se de uma discussão e de um documento que provocará impactos diretos na configuração escolar de nosso objeto de estudo (o ensino de Sociologia), sobretudo, por definir aquilo que deve ser ensinado em cada ano, não entraremos no mérito da discussão, considerando tratar-se de um projeto em andamento e, portanto, ainda indefinido. Para saber mais sobre a proposta e/ou acompanhar/colaborar com a discussão, acesse: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

⁶⁵ Sobre a reformulação deste documento e o processo de discussão/construção das diretrizes atinentes ao componente curricular Sociologia, ver a etnografia realizada por Ferreira (2015), em especial, o terceiro capítulo de sua dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE) da UFAL, sob orientação do professor Dr. Amurabi Pereira de Oliveira.

ensinada, parece promover o real conhecimento da vida social e, assim agindo, incomodar à ordem estabelecida, sendo, pois, este o motivo responsável pelo qual foi excluída do currículo escolar em outros momentos e continua a ser ameaçada na contemporaneidade. Não entraremos aqui no mérito da discussão, mas ao leitor interessado, vale a pena conferir a crítica a este discurso rascunhado nas OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006), bem como, melhor desenvolvido em Moraes (2011; 2014) e Oliveira (2013).

Mota (2003, p. 77), analisando a relação entre o ensino de Sociologia e a problemática da cidadania, observa uma influência do contexto sociopolítico dos anos 1970 e 1980 nesta ênfase, bem como, defende que, embora exista uma indefinição acerca do que seja essa cidadania, parece existir certo consenso entre os documentos oficiais e o discurso dos professores de que essa relação se alicerça no tripé: crítica, conscientização e reflexão. No entanto, como questiona a referida autora:

[...] como pensar a cidadania e a crítica na escola, se nesta se percebem, cotidianamente, situações que interditam qualquer possibilidade de exercício da crítica e da cidadania? É bem verdade que essas situações têm que ser criadas e não simplesmente aguardadas de alguém que “bondosamente” irá dá-las. Mas ocorre que algumas garantias são necessárias, a fim de que os diferentes interesses e modos de construir espaços críticos e cidadãos na escola não privilegiem divergências pessoais, acima das questões que de fato interessam à comunidade escolar (MOTA, 2003, p. 100).

Assim, a preocupação dos professores com o caráter politizador da disciplina que, no entender deles, busca ir além da reflexão sociológica dos problemas sociais encontra na realidade social dos estudantes menos possibilidades e mais limites pedagógicos. Isto é, se por um lado, o fato de lidar com a própria realidade facilita a abordagem dos conteúdos, por outro, tornar-se quase sempre um empecilho, na medida em que a força pedagógica da prática acaba sendo muitas vezes mais intensa e eficaz do que a da teoria, como ilustra a sequência discursiva abaixo:

[SD5] Eu vejo como um grande *desafio* pelo próprio público que a gente trabalha. Um dos grandes *problemas* que eu vejo quando eu estou trabalhando a questão de *poder, política e estado* é que quando eu pergunto quem gosta de política, *ninguém gosta de política*. [...] E justificam várias coisas: pela questão da *corrupção*, porque *político nenhum presta*... Então, *eles preferem se anular* nessa questão desse processo da participação política. [...] Aí eu *tenho que entrar com outro tipo de discussão* pra dizer que *eles precisam participar desse processo porque senão vão ficar na mão de outras*

peessoas. Mas assim: eu vejo que a dificuldade nessa questão da *formação cidadã*, de inculcar nos alunos essa questão, de fomentar, é mais relacionada a essa questão de *desacreditar* realmente de que se eles souberem, se eles participarem, [...] conhecerem seus direitos... Mas eles acham que não vai adiantar. Que o Brasil privilegia algumas pessoas e outras não... Então eles não têm esse *sentimento de pertencimento da sociedade*, de querer mudar, de querer participar ativamente (PROFESSOR/A AM, grifos nossos).

Conforme se vê na **SD5**, a abordagem dos professores vai além da tentativa de compreensão teórica do fenômeno em tela, buscando fazer com que os estudantes acreditem que o conhecimento de seus direitos tem a capacidade de modificar a realidade na qual não têm mais esperança, de aperfeiçoar a sociedade com a qual parecem não exercitar mais um “sentimento de pertencimento”.

No entanto, chama a atenção o fato de que ao relatar as dificuldades para lidar com o tema poder, política e Estado (e essa dificuldade é comum a 1/3 dos docentes participantes do estudo), ao invés de se problematizar os limites concretos da concepção aristotélica de política como atividade que vise o bem comum, assim como, os fundamentos liberais da ideia de Estado como ente público imparcial, culpa-se os estudantes por não darem mais ouvidos ao “canto da sereia”. Pior ainda: não são as condições concretas de funcionamento da democracia representativa que anulam a participação efetiva das pessoas, e sim, estas últimas que se anulam por não acreditarem mais nesse sistema e abdicarem da mudança por dentro da ordem.

Neste aspecto, entendemos que o discurso dos docentes não se distancia daquele materializado nos documentos oficiais analisados na seção 3, sobretudo, no tocante à individualização da mudança, situação no interior da qual a criticidade e a conscientização se limitam a uma leitura engajada da realidade social e política, a uma denúncia dos problemas sociais ou, no máximo, a ação de indivíduos que situando-se acima dos interesses e conflitos de classe são capazes ao mesmo tempo de competir e se solidarizar com os demais sem que isso se constituía em uma contradição estrutural da ordem vigente.

4.3.2 A Sociologia como apreensão da realidade para além do senso comum

Além de conscientizadora e formadora do pensamento crítico, a disciplina Sociologia é concebida pelos professores pesquisados como geradora de um tipo de conhecimento acerca

da realidade social que extrapola a simplificação do senso comum, a superficialidade das aparências.

[SD6] [...] O *cidadão* ele é muito *bitolado* na questão de aceitar tudo. Certo? Sem ter a liberdade de expressão, sem ter uma consciência até às vezes do que ele está agindo... Eu acho que *a Sociologia em si ela leva você a pensar, a ver as coisas de uma forma..., uma visão de mundo mais diferente* da que a gente imagina (PROFESSOR/A MG, grifo nosso).

[SD7] [...] A Sociologia não trabalha nada mais do que o que a gente convive no dia a dia. A questão é que com a *visão mais apurada, mais trabalhada, mais técnica, mais científica*. É no sentido de aprofundar essas explicações que a gente já tem. [...] Então, eu digo a eles que a importância de estudar Sociologia é nesse sentido: da gente *ter uma visão mais apurada, um conhecimento mais aprofundado das causas, das consequências, dos motivos do que acontece na sociedade* (PROFESSOR/A AM, grifos nossos).

[SD8] [...] Costumo dizer que a Sociologia ela é uma disciplina extremamente importante pra sociedade em si. Pra quê Sociologia? *Fazer com que cada aluno se torne um cientista social, se torne uma pessoa da qual irá analisar a sociedade e, a partir dessa análise, poder também atuar dentro dos seus limites, das leis, etc.* [...] Atuar como agente participante que irá participar, que irá conduzir, que irá está à disposição da sociedade para melhorá-la. Esse é o sentido principal (PROFESSOR/A RF, grifo nosso).

[SD9] Proporcionar a reflexão sobre os assuntos que estão ao nosso redor, que os alunos sejam capazes de *ver além das aparências e despertem o interesse em participar de assuntos comuns a nossa sociedade* como participação política, reivindicações, direitos e deveres, etc. (PROFESSOR/A AS, grifo nosso).

Não há dúvida de que o conhecimento das Ciências Sociais precisa ir além do senso comum, caso contrário, não se justifica enquanto conhecimento científico. No entanto, entre ir além do senso comum e desenvolver uma leitura que consiga, de fato, capturar a essência da realidade social (ir além das aparências) existe uma diferença com a qual nem sempre a

própria ciência sociológica tem se preocupado, sobretudo, em tempos pós-modernos nos quais, como observam Paulo Netto (2010) e Tonet (2013), afirma-se a impossibilidade de se alcançar a raiz dos fenômenos sociais.

De acordo com o discurso materializado nos enunciados anteriores, o conhecimento das Ciências Sociais diferencia-se daquele a que os estudantes têm acesso no cotidiano por instigá-los ao pensamento (**SD6**), ao conhecimento das causas e consequências (**SD7**), por auxiliá-los a ver além das aparências (**SD9**) e, assim, fazer com que os educandos analisem a sociedade como cientistas sociais (**SD8**), isto é, amparados em um tipo de conhecimento que tem a autoridade e o respaldo da ciência.

Nada haveria a objetar se o conhecimento produzido pelas Ciências Sociais e recontextualizado no âmbito do Ensino Médio pelos docentes pesquisados não estivesse tão mais articulado com o aperfeiçoamento da ordem social vigente do que com a real superação da sociedade de classes, em especial, a capitalista, como mostraremos de forma mais detalhada nos próximos itens. Isto, por sua vez, se não impossibilita a superação do senso comum no trato de muitos dos temas abordados pelos docentes, o mesmo não se pode dizer acerca do conhecimento das causas dos problemas sociais e da própria elevação do senso comum na abordagem de questões como desigualdades, pobreza, estratificação, classes sociais, política, Estado, etc., uma vez que para tal, é preciso ir além, tanto das aparências cotidianas, como também, da frequente superficialidade acadêmica que ao tomar estas problemáticas como dadas, se limita a pensar em como administrá-las.

Chama atenção ainda, no discurso materializado na **SD6**, a caracterização do cidadão como um ser bitolado, controlado, mas que, nem por isso, deixa de ser cidadão. Ou seja, a bitola corresponde a uma medida que calcula a distância exata entre os trilhos nas linhas férreas, entre as ripas na cobertura de telhados, etc. Enquanto tal, a bitola serve para evitar que os objetos controlados saiam da linha, desviem-se do percurso esperado. Mesmo assim, como se vê na **SD6**, é possível ser cidadão sem deixar de ser bitolado, uma vez que a cidadania, conforme observa Tonet (2007), limita-se a um conjunto de direitos e deveres que, apesar de sua importância e das tensões sob as quais sobrevive, consegue conviver com a exploração do homem sobre o próprio homem.

Já sobre ser competência do Ensino Médio, por meio da disciplina Sociologia, fazer com que o estudante se comporte como um cientista da área na análise da vida social (**SD8**), penso que talvez se trate de uma expectativa um pouco exagerada, tanto pelas condições sobre as quais se dá o ensino de Sociologia, como também porque compete ao Ensino Superior desenvolver este tipo de habilidade, cabendo ao Ensino Médio iniciar os educandos nas

Ciências Sociais e tratar daquilo que se constitui conhecimento geral e básico da área - como acontece com os demais componentes curriculares.

Ainda de acordo com os professores, o conhecimento das Ciências Sociais no Ensino Médio justifica-se também por possibilitar aos estudantes um tipo de leitura acerca da realidade social que vá além daquilo que é comumente praticado no dia a dia, especialmente, sob influência da mídia televisiva que, conforme alerta um/a dos/as professores/as:

[SD10] [...] Eu digo para os meus alunos: olhe, a gente tem que ter uma *visão crítica do que a gente assiste na televisão*, seja a novela, seja o filme, seja a propaganda... Geralmente eu uso muita propaganda pra dar exemplo a eles de como *a mídia ela sempre tenta passar pra gente uma ideologia, uma mentira*, muitas vezes, que ela é dita de uma forma tão bela que a gente passa a acreditar que aquilo é verdade. E aí como é que eu (um jovem, mãe, pai) posso ter *uma mudança? Depende desse olhar crítico*, seja na música que eu ouço, seja nos programas que eu assisto (PROFESSOR/A KA, grifos nossos).

O discurso materializado no enunciado acima também retoma a crença bastante difundida academicamente e entre os docentes da área acerca da dimensão crítica da Sociologia, a qual seria capaz de auxiliar os estudantes no desvelamento daquilo que chega até eles como verdade, sobretudo, através dos meios de comunicação de massa. Neste sentido, ao fornecer um tipo de conhecimento que extrapola o senso comum, a Sociologia ensinada na última etapa da Educação Básica supostamente contribuiria para a desnaturalização da realidade social que, conforme as OCEM-Sociologia consiste em um dos princípios epistemológicos da disciplina (BRASIL, 2006, p.105-106). E, como se vê na sequência discursiva abaixo (e caracteriza-se como um discurso comum entre os professores entrevistados), essa desnaturalização tem como foco o despertar dos estudantes para a prática, para a mudança de comportamento (conscientização) frente aos problemas sociais, para a intervenção na realidade social.

[SD11] [...] Nós temos indivíduos que estão concluindo o Ensino Médio [...] vão se tornar trabalhadores, vão se tornar as pessoas que irá (sic) conduzir a sociedade em um ciclo (e isso é normal), o mínimo que tem que ser feito é fazer com que essas pessoas *compreendam o seu papel dentro da sociedade*. E que possa participar e não ser só um indivíduo do qual..., uma massa de manobra. Porque se a gente analisar as decisões

sociais, elas acontecem, *se você analisar sociologicamente dentro da ciência*, você vai entender que há uma série de pessoas favorecidas sobre determinado fato, sobre determinado acontecimento. E *quem não tem uma aproximação maior com a ciência da Sociologia, com a disciplina etc.*, costuma achar que *isso é um acontecimento natural* porque isso tem que ser assim etc., quando a gente sabe que inúmeras decisões, inúmeras questões que afetam principalmente a maioria das pessoas elas são tomadas por um pequeno grupo da sociedade. E esse pequeno grupo... Aí neste sentido você precisa entender o seu papel de cidadão; cidadão participativo (PROFESSOR/ARF, grifos nossos).

Ora, nada haveria a objetar se esse processo de desnaturalização não fosse seletivo, isto é, usado para algumas questões e totalmente esquecido no trato de outras, como apontamos anteriormente acerca de temas como poder, política e Estado, e mostraremos mais adiante sobre a possibilidade histórica (e não, natural) de superação da sociedade capitalista. Ou seja, a maioria dos professores que reivindicam a contribuição da Sociologia no reconhecimento da historicidade da vida social, que destaca o papel da disciplina na formação do pensamento crítico, esquece esta historicidade e a necessidade de ir além das aparências quando é posto em discussão algo que transcenda o simples aperfeiçoamento da ordem vigente. E este esquecimento, por sua vez, não é acidente de percurso, e sim, efeito ideológico da formação discursiva dominante com a qual o sujeito-falante se identifica e de onde enuncia. Neste sentido, como observa Pêcheux (1995, p.183, nota 32), o esquecimento não significa lapso de memória acerca de algo que um dia se soube, e sim, o acobertamento dos fundamentos, das causas e do condicionamento socio-histórico do próprio sujeito-falante.

4.3.3 A Sociologia como ferramenta de intervenção na realidade social

Há entre alguns dos professores pesquisados a compreensão de que é papel da Sociologia desvelar o funcionamento da vida em sociedade em todas as suas dimensões, ajudando os estudantes a compreender o processo de socialização e das relações sociais (SD12), bem como, abrindo novos horizontes explicativos acerca da vida cotidiana (SD13).

[SD12] Como a gente vive no meio social (nós não vivemos isolados), a gente precisa *compreender como acontece essa convivência diária*. [...] A gente precisa refletir e

compreender como se dá essa relação entre as pessoas. [...] E a Sociologia é uma disciplina que leva a isso (PROFESSOR/A AMA, grifo nosso).

[SD13] [...] A disciplina propõe a *descoberta de novos horizontes* que possibilitam a aprendizagem entre os processos históricos sociais e a vida cotidiana, como aquela que molda e *transforma o pensamento leigo* dos alunos para novas descobertas (PROFESSOR/A DS, grifos nossos).

No entanto, para além disso, o discurso dos professores revela uma concepção de que aliado ao conhecimento das Ciências Sociais acerca da realidade em que vivem os estudantes deve está o posicionamento (SD14) e o engajamento político destes no sentido de tornar essa sociedade (não se trata de construir outra) “mais justa e fraterna” (SD15).

[SD14] [...] Eu costumo sempre repetir o objetivo da Sociologia nas minhas aulas. Sabe, eu costumo sempre dizer que é o objetivo da gente *analisar os problemas da sociedade. É tentar compreendê-los e compreender também a nossa postura diante desses problemas. [...] Qual a nossa postura diante desses problemas sociais?* (PROFESSORA LF, grifo nosso).

[SD15] Incentivar essa juventude para um *despertar*, contribuindo para uma *sociedade mais justa e fraterna* onde eles possam questionar, criticar e tentar compreender (PROFESSOR/ RG, grifos nossos).

Essa intervenção, conforme aponta a maioria dos professores, tem não apenas como meio, mas também como horizonte, o exercício da cidadania. E, no caso do Sertão Alagoano, embora o percentual de professores com licenciatura específica que investigamos seja muito pequeno em relação à própria amostra da pesquisa, não visualizamos, no que tange a esta questão, uma diferenciação entre este e os docentes sem formação na área. Claro que, como já salientamos, o percentual é pequeno e isso também não nos autoriza a afirmar que eles lidam da mesma forma com a disciplina, mas apenas assinalar que, no que se refere à maneira como pensam a finalidade da disciplina, eles não se diferenciam, como aconteceu com os sujeitos pesquisados por Santos (2002). Isto é, em sua pesquisa sobre as representações sociais dos professores do Distrito Federal, este autor observou que apesar de ser comum entre os docentes a vinculação ensino de Sociologia e exercício da cidadania, somente aqueles com

formação em outras áreas do conhecimento, e não em Ciências Sociais, apresentavam a expectativa de que o ensino desta disciplina conscientize os estudantes e, conseqüentemente, os instrumentalize para os desafios imediatos do cotidiano.

Ainda neste aspecto alusivo à identificação entre os discursos dos professores é importante destacar que esta vai além do quesito formação, não existindo qualquer diferença substancial quando observadas também variáveis como tempo de magistério, tempo lecionando a disciplina, vínculo empregatício ou condições de trabalho. Isto é, embora o grupo pesquisado seja heterogêneo em muitas dessas questões, seus discursos dialogam e identificam-se ideologicamente.

Outra questão importante a se destacar acerca desta relação entre o conhecimento das Ciências Sociais e a intervenção na realidade social é que ao mesmo tempo em que os professores pesquisados parecem compreender que não se trata de uma relação direta (daí o uso de verbos que indicam apenas possibilidade como “tentar”, “contribuir”, etc.), acreditam que caso ela se materialize teremos como resultado uma sociedade melhor. Esse discurso, por sua vez, acaba silenciando acerca da existência de uma sociedade fragmentada em classes sociais com interesses antagônicos no interior da qual não há possibilidade de um conhecimento neutro que vise automaticamente o bem comum.

Analisando esta relação entre conhecimento das Ciências Sociais e intervenção na realidade social, Santos (2002, p. 125, grifos do autor), observa:

Nessa perspectiva, na escola, o instrumental sociológico permite ao educando entender que diante dos fatos sociais, ele pode fazer leituras diferentes daquela que faria baseado no senso comum. Contudo, agir em um sentido ou em outro; ou mesmo não agir é uma opção do indivíduo. A Sociologia apenas contribui para que os alunos ampliem a compreensão acerca da realidade social, conseqüentemente *“na medida, em que eles conhecem isto, eles têm o poder de optar”* (SANTOS, 2002, p.125, grifo do autor).

Ou seja, como ressalta o autor acima mencionado, cabe em última instância ao estudante materializar essa relação entre conhecimento das Ciências Sociais e intervenção na realidade social. No entanto, pensamos ser necessário destacar que essa autonomia estudantil, tão defendida por Moraes (2014), é bastante relativa, visto que o conhecimento das Ciências Sociais oportunizado aos estudantes passa antes pelo crivo daquilo que, no mínimo, os estados (a partir de suas diretrizes curriculares⁶⁶), o livro didático e o professor (a partir da

⁶⁶ Conforme Caridá (2014, p.23), 14 estados da federação já contam com diretrizes curriculares voltadas ao ensino de Sociologia, sendo a maior defasagem nas regiões Norte e Nordeste que juntas têm apenas 04 estados

seleção, organização e abordagem dos conteúdos) definem como “coisas a saber” (PÊCHEUX, 2006). E isso, por sua vez, pode facilitar ou dificultar tanto a elevação do conhecimento acerca da realidade social, como também, a decisão dos estudantes de colocarem este conhecimento em prática - e em qual direção societária.

4.4 O que os professores de Sociologia do Sertão Alagoano pensam sobre cidadania

A problemática da cidadania está presente no discurso de todos os professores participantes do estudo, seja quando questionados acerca do que pensam sobre o ensino de Sociologia ou sobre a finalidade da disciplina, seja quando solicitados para comentarem o vínculo entre cidadania e Sociologia estabelecido pelos documentos oficiais.

Neste sentido, compreendendo tratar-se de um conceito que no Brasil, após 1970, passou a ser usado em discursos comprometidos com os mais diferenciados projetos de sociedade (DAGNINO, 1994; TONET, 2005; MORAES, 2009), solicitamos aos docentes que definissem o que entendem por cidadania no sentido de nos ajudar a compreender melhor sobre o que estão pensando quando fazem uso deste conceito.

4.4.1 Cidadania como relação política: a noção de direitos e deveres

Ao definirem cidadania diretamente ou usarem o conceito para justificar a finalidade do ensino de Sociologia em nível médio, frequentemente os professores entrevistados recorrem à acepção clássica do termo, concebendo-o como uma relação contratual entre o indivíduo e o Estado mediante a qual ambos têm direitos e deveres a serem cumpridos.

[SD16] Cidadania para mim significa ter a *garantia dos direitos que a Constituição determina e que também precisamos ser cumpridores dos deveres para que possamos cobrar nossos direitos* (PROFESSOR/A KA, grifo nosso).

[SD17] O ato de *estar inserido na sociedade e o cumprimento das regras determinadas pelo governo* de maneira direta e indireta no processo de construção do conhecimento (PROFESSOR/A DS, grifo nosso).

[SD18] Cidadania é o *direito a ter direitos*, que está relacionado com todo o currículo escolar (PROFESSOR/A LF, grifo nosso).

[SD19] Cidadania é quando um *indivíduo, conhecedor dos seus direitos e deveres, utiliza-os como meio de buscar direitos sociais coletivos, para si e sua comunidade* sempre que se fizer necessário (PROFESSOR/A AMA, grifo nosso).

[SD20] Cidadania é *participar ativamente da vida em sociedade*, buscando compreender os fatos que estão a nossa volta. É quando *cumprimos nossos deveres e exigimos nossos direitos* para que a “máquina” social funcione coercitivamente (PROFESSOR/A AS, grifos nossos).

Assim, os discursos dos professores apontam para a consideração da cidadania enquanto relação política centrada no binômio direitos-deveres, aparecendo em alguns enunciados como algo posto verticalmente: “direitos que a constituição determina” (SD16), “regras determinadas pelo governo” (SD17); e em outros como algo construído mediante a participação das pessoas e como garantias que levam a outras vantagens em um movimento contínuo de conquistas: “direito a ter direitos” (SD18), “meio de buscar direitos sociais coletivos, para si e sua comunidade” (SD19), “participar ativamente da vida em sociedade” (SD20).

Essas definições de cidadania materializam discursos que dialogam em um movimento de reformulação-paráfrase (PÊCHEUX, 1995, p.177) com a Formação Discursiva Liberal, centrada na garantia de direitos civis e políticos (cumprimento de regras e deveres, participação ativa na vida em sociedade...) e na tímida convocação da responsabilidade do Estado para com os direitos sociais, coletivos (cobrança de direitos, direito a ter direitos, direitos para si e para a sua comunidade).

Esta heterogeneidade dentro de uma mesma formação discursiva se dá tanto pelo fato de existirem posições-sujeito diversas no interior de uma mesma formação discursiva (o que evidencia o papel ativo da subjetividade), como também, porque uma mesma formação ideológica pode e abriga mais de uma formação discursiva (MELO, 2011, p.158-162). E isto acontece porque, conforme observa Pêcheux (2006, p. 56-57), embora o dizer (intradiscurso) necessite inevitavelmente relacionar-se (interdiscurso) com o já-dito (memória discursiva) para se constituir como tal, este movimento não consiste em pura repetição alicerçada em uma identificação absoluta (reprodução perfeita), o que, em última instância, apagaria a

possibilidade do discurso como “acontecimento”. Pelo contrário, conforme o autor, enquanto “[...] índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas” (PÊCHEUX, 2006, p. 56) todo discurso está apto a realizar um duplo movimento de identificação-paráfrase (sem ser pura repetição) ou deslocamento de sentidos, negação, oposição, o que, por sua vez, torna as fronteiras entre as formações discursivas bastante completas, tênues e flexíveis.

No caso em tela, embora os discursos dos docentes dialoguem simultaneamente com posições-sujeito diferentes (a liberal e a democrática), ambas situam-se no âmbito da ideologia reformista para a qual não sendo possível superar o capitalismo, resta-nos buscar formas de tornar esta sociedade menos desigual, menos injusta, etc., o que, em última instância, acaba por naturalizar aquilo que deveria ser tomado como essencialmente histórico-social.

4.4.2 Cidadania como forma de sociabilidade

Como vimos na seção 3, há uma intensa disputa de sentidos ao redor do termo cidadania a partir do triunfo da ideologia neoliberal facilitado pela crise do Estado de bem-estar social e pela reestruturação produtiva, passando este conceito ao mesmo tempo por acirrados ataques em sua dimensão social e até política, mas ganhando novos contornos no aspecto civil que acabam por colocá-lo não apenas como instrumento para uma sociedade dita melhor, mas também como uma forma de vida desejável (CORTINA, 2005; TONET, 2007; MORAES, 2009).

Esta resignificação conceitual que, segundo Cortina (2005), consiste em uma tentativa de compensação no campo das relações sociais da acirrada competição e do individualismo exacerbado na esfera econômica tem provocado uma tensão discursiva, na medida em que, conforme Dagnino (2004), realiza uma “confluência perversa” entre projetos societários “antagônicos”.

No tocante aos professores participantes deste estudo, observamos que o discurso de alguns também se alinha a este processo de resignificação da cidadania, a qual, para além de uma relação civil, política e social, aponta para uma concepção que a coloca como forma de sociabilidade, entendida esta como “o conjunto das relações sociais” (LESSA, 2012, p. 25), como modelo de vida almejado.

[SD21] [...] A cidadania se faz com isso: com *respeito entre as culturas, entre os saberes*. Resgatando vidas que talvez estejam esquecidas (PROFESSOR/A RG, grifos nossos).

[SD22] [...] Ser cidadão eu acho que é uma questão de *personalidade, de formação de caráter; você entender que você faz parte da sociedade. A sociedade ela existe por causa de você e tudo o que acontece em volta da sociedade depende de nós* (PROFESSOR/A MG, grifos nossos).

[SD23] Cidadania é a *participação do indivíduo nas escolhas e decisões importantes da sociedade*, como também, ser atuante, *opinar, fazer, se comprometer com tudo para o bem comum* (PROFESSOR/A RF, grifos nossos).

Pelo exposto, infere-se também que a cidadania é concebida não apenas como meio para a construção de uma sociedade diferente da que existe, mas também, como o próprio modelo de sociedade desejada, na qual se possa, independentemente dos interesses antagônicos e dos conflitos entre as classes sociais, respeitar as diferenças (SD21), exercitar o sentimento de pertença à sociedade (SD22) e usufruir o bem comum (SD23). E aqui, portanto, cabe uma ressalva: não há dúvidas de que tudo isso seja importante e necessário. A preocupação é a desvinculação entre estas questões e o modelo de sociedade no qual estamos inseridos, como se tudo dependesse apenas de uma vontade altruísta das pessoas, como se pode ver no enunciado seguinte:

[SD24] [...] Acho que é uma das frases de Augusto Comte quando ele diz que a educação deveria servir exatamente para fomentar no indivíduo o seu lado... *deixando de lado o egoísmo e partindo para o altruísmo*. Ou seja, *partindo para a concepção de que você precisa trabalhar não pela sua necessidade, mas para o bem comum, o bem coletivo*. Essa cidadania é uma questão dessas (PROFESSOR/A RF, grifos nossos).

Embora tenhamos na SD24 um discurso que não naturaliza o egoísmo, na medida em que prega a necessidade e a possibilidade deste transformar-se em altruísmo, vê-se que o mesmo também não deixa de retomar a Formação Discursiva Liberal a partir da convocação de uma mudança individual, espontânea, dependente somente (ou em maior escala) da boa vontade dos sujeitos.

Neste sentido, pensamos que Dagnino (2004, p. 212) tem razão quando denomina este processo de “confluência perversa” e alerta para o fato de que, ao retomar e aprofundar a perspectiva liberal de cidadania, ele reduz esta (a cidadania) a uma dimensão individualista, moral e caridosa cujas consequências podem ser o “encolhimento das responsabilidades sociais do Estado” e a despolitização contínua da sociedade, situação que já pode ser visualizada empiricamente em diversas frentes sociais, sobretudo, protagonizadas por Organizações Não-governamentais (ONG), como demonstram estudos como os de Montañó (2002), Melo (2014), entre tantos outros.

4.5. Ensino de Sociologia e “preparação para o exercício da cidadania”: uma relação fundamental e comprometida com o aperfeiçoamento da ordem vigente

Atreladas tanto ao que os professores pensam acerca do ensino de Sociologia (importância e finalidade), como também, à forma como concebem a cidadania, estão, por um lado, a vinculação entre o ensino de Sociologia e a “preparação para o exercício da cidadania”, e por outro, a análise acerca do projeto de sociedade em torno do qual a concepção e a prática dos docentes participantes deste estudo se articulam. Ambas as questões serão abordadas a seguir.

4.5.1 Ensino de Sociologia e “preparação para o exercício da cidadania”: uma relação não exclusiva, mas profunda

Apesar de os professores participantes do estudo destacarem de forma intensa a relação entre o ensino de Sociologia e a “preparação dos estudantes para o exercício da cidadania”, muitos deles fazem questão de observar que a cidadania é uma temática transversal e interdisciplinar e, portanto, deve também ocupar espaço nos outros componentes curriculares a fim de que se concretize a tão esperada “preparação dos estudantes para o seu exercício”.

Lima (2012, p.68-69) observa em seu estudo sobre as concepções de cidadania dos professores que é comum entre os docentes a compreensão de que a Sociologia fornece um tipo de conhecimento especial sobre o mundo, sobre a sociedade, sendo este, portanto, o principal motivo pelo qual ela se relacionaria de modo direto com a problemática da cidadania.

É, pois, nesta direção que também se apresentam os discursos materializados nas sequências a seguir. Vejamos:

[SD25] Pra mim ela é *essencial, apesar que eu acredito que eu posso falar em cidadania em qualquer área do conhecimento*. Agora, especificamente, Sociologia e Filosofia são duas áreas que discutem tudo isso. [...] Em Sociologia a gente vem discutir justamente essas questões das leis. *Como é que eu posso ser um cidadão sem saber os meus direitos, se eu não conheço as leis que me protegem, as leis que me garantem que eu tenho esse direito? E aí Sociologia nos dá esse leque* para desenvolvermos as questões de cidadania (PROFESSOR/A KA, grifos nossos).

[SD26] Eu acredito numa *educação transformadora*. Não se pode restringir ou dizer apenas que a Sociologia é a disciplina responsável por este conhecimento da cidadania ou que *molde o ser como cidadão*. O fator que a gente coloca é que a escola deve ter uma *interdisciplinaridade*. [...] A *Sociologia ela está presente, ela procura aprofundar* e mostrar quais são os aspectos considerados importantes no desenvolvimento e na aprendizagem (PROFESSOR/A DS, grifos nossos).

[SD27] [...] Eu vejo *que todas as disciplinas elas de alguma forma contribuem para a construção da cidadania* dos alunos. Eu costumo sempre utilizar Jaime Pinsky e ele traz justamente... (a Hannah Arendt também), e quando eles falam o conceito de cidadania, eles dizem que cidadania é o “direito a ter direitos”. E quando eu levo isso pra sala de aula é pra dizer aos meus alunos que cidadania é um direito até pra contribuir nessa construção da cidadania por eles. Se cidadania é o “direito a ter direitos”, nós somos realmente cidadãos? Aí eu trago realidades: quando a gente vai ao hospital aqui [...] e falta o médico o nosso direito está sendo garantido? Então, assim: *a minha disciplina ela tem espaço pra trazer esses debates, pra trazer esses questionamentos. Mas eu acredito que as outras disciplinas elas também contribuam*. Às vezes até de uma forma..., vamos dizer: *de uma forma... Não seria menor, mas que não seja tão vista como a Sociologia* (PROFESSOR/A LF, grifos nossos).

Assim, como se vê nas sequências discursivas acima destacadas, para alguns professores a cidadania é um tema transversal aos diversos componentes curriculares,

cabendo, pois, à Sociologia dar um tratamento específico (SD25 e SD27) e aprofundado (SD26) ao mesmo.

Este tratamento aprofundado parece-nos consistir em proporcionar aos estudantes o conhecimento de seus direitos e deveres legalmente constituídos (SD25) para que os educandos consigam, no processo de análise da realidade social e política, verificar se as garantias legalmente constituídas estão sendo realmente cumpridas no cotidiano (SD27).

Desta forma, o discurso materializado nos enunciados acima dialoga em um movimento de identificação-paráfrase com os documentos oficiais acerca da vinculação entre o ensino de Sociologia e a “preparação para o exercício da cidadania”, comungando especificamente com as OCEM-Sociologia tanto no que tange a não ser uma relação direta e exclusiva da Sociologia, como também, quando este documento reconhece a legitimidade desta relação e acrescenta: “[...] Isso se tem mantido no registro do *slogan* ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa” (BRASIL, 2006 p. 109, grifo dos autores).

Deste modo, tanto o discurso oficial, como também os professores pesquisados defendem a “preparação para o exercício da cidadania” como uma das mais imediatas razões justificadoras da inserção da Sociologia no Ensino Médio. E em ambos os casos, já nos foi possível demonstrar o significado e o horizonte societário desta vinculação, visto que, da forma como ela é posta, cria-se a ilusão de que a realidade não é como gostaríamos que fosse porque as pessoas não conhecem nem exercitam seus direitos e deveres.

Este discurso, por sua vez, retoma o idealismo clássico e concede primazia à consciência sobre a realidade. No entanto, mesmo considerando o papel ativo da subjetividade (e no interior desta a importância do conhecimento) no processo de reprodução social, esta não pode ser apreendida fora de uma relação dialética para com a realidade concreta, uma vez que, conforme nos ensinam Marx e Engels em *A ideologia alemã* (1998a, p.20): “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Ou seja, são as condições reais, objetivas, que condicionam as possibilidades e os limites de atuação da subjetividade e, no caso do exercício efetivo da cidadania, como já apontamos no final da seção 3 e viemos demonstrando ao longo desta seção, entendemos que tais condições não estão postas nem para a escola, nem para a disciplina Sociologia, nem para a sociedade capitalista.

Claro que com isso não queremos negar a importância do conhecimento acerca dos direitos e do funcionamento da vida social na qualificação das relações sociopolíticas, no interior das quais, encontra-se o exercício da cidadania. Também não nos opomos à ideia de

que o usufruto de direitos civis, políticos e sociais têm um papel importante na melhoria prática da vida das pessoas. E é, pois, aí que reside o problema: a ilusão de que aquilo que deveria ser tomado no máximo como meio (a redução das desigualdades) é colocado como fim, como horizonte máximo a ser alcançado (TONET; NASCIMENTO, 2009), desconsiderando-se, inclusive, as condições sócio-históricas que, contraditoriamente, criam possibilidades para a superação do capitalismo, mas não possibilitam a sua regulação e o seu real aperfeiçoamento (PAULO NETTO, 2007; TONET, 2007; MÉSZÁROS, 2011b), como demonstrou a experiência concreta do Estado de bem-estar social e toda a trajetória da socialdemocracia.

4.5.2 Ensino de Sociologia e “preparação para o exercício da cidadania”: uma relação fundamental e politizadora

Mesmo sendo um tema transversal aos demais componentes curriculares, como reconhecem os professores, a cidadania ganha aprofundamento a partir do ensino de Sociologia por também ser transversal aos diversos conteúdos da disciplina (**SD28**) que, conforme reivindicam os docentes pesquisados, precisa ser capaz de preparar o cidadão para a realidade (**SD29**), despertando-o para a luta (**SD30**).

[**SD28**] [...] Eu penso que essa questão realmente da *cidadania permeia todo o processo de discussão em todos os anos da Sociologia*. Inclusive, eu acho que é uma questão própria de pano de fundo, se a gente entender a cidadania no sentido de conhecer seus direitos, de conhecer seus deveres, no sentido de participação realmente efetiva na sociedade. Então eu acho que a Sociologia permeia todo esse contexto (PROFESSOR/A LF AM, grifos nossos).

[**SD29**] [...] A Sociologia ela prepara, [...] ela forma o cidadão pra realidade e ela faz com que você tenha uma *formação de pensamento*. [...] Aí, eu acho que a cobrança maior parte pra Sociologia por ela está como uma base, uma preparação pra uma formação de pensamento (PROFESSOR/A LF MG, grifos nossos).

[**SD30**] É *fundamental* essa relação do termo cidadania e o ensino da Sociologia porque realmente a *Sociologia promove, contribui para que as pessoas acordem, vejam melhor quais são os seus direitos, quais são os seus deveres e lutem*,

reivindiquem, façam reivindicações para conseguir alcançar uma cidadania mais fixa, uma *cidadania mais eficaz* (PROFESSOR/A LF AS, grifos nossos).

O discurso materializado nos enunciados acima aponta para a imprescindibilidade da relação entre ensino de Sociologia e “preparação para o exercício da cidadania”, seja porque se trate de uma questão inerente à disciplina (**SD28**) que lida diretamente com a análise da vida social (**SD29**), seja porque ao fazer isso a Sociologia “[...] contribui para que as pessoas acordem, [...] lutem, [...] façam reivindicações para conseguir alcançar uma cidadania mais fixa, uma cidadania mais eficaz” (**SD30**).

Assim, observa-se que “o sentido missionário ou civilizador” que Sarandy (2004, 121) identifica nos manuais voltados ao ensino de Sociologia também se faz presente nos discursos dos professores que lecionam esta disciplina no Sertão Alagoano, os quais, assim como os referidos manuais estudados pelo autor em discussão, “[...] prevêm que a simples denúncia das contradições capitalistas ou do autoritarismo político brasileiro é capaz de promover no aluno a energia suficiente e direcioná-la às transformações sociais”.

Silva Sobrinho (2011), ao analisar o discurso sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, observa que a vinculação jurídico-política entre a referida disciplina e o exercício da cidadania carrega consigo um forte viés conservador, na medida em que busca limitar as possibilidades formativas do conhecimento sociológico aos marcos daquilo que é julgado pelo poder dominante como o conhecimento “necessário”.

Parece-nos, pois, ser também nesta direção que se encontram os discursos dos docentes materializados nas sequências discursivas acima. Isto é, como se tem mostrado frequente ao longo deste estudo, a convocação da cidadania não se dá apenas como meio (**SD28**), mas também, como horizonte societário (**SD30**) – e não apenas imediato. Como já comentado em outros momentos, esta perspectiva revela-se bastante reformista, podendo ter implicações sérias nas possibilidades formativas da disciplina Sociologia. Isto porque, embora não haja uma relação direta entre a concepção societária dos professores e a perspectiva ideopolítica dos estudantes, não se pode negar o peso dos fins educacionais na escolha e desdobramento dos meios didático-pedagógicos (conteúdos, abordagem, etc.), o que, em última, tem implicações diretas na formação intelectual dos educandos.

4.5.3 Ensino de Sociologia e “preparação para o exercício da cidadania”: uma relação comprometida com o aperfeiçoamento da ordem social vigente

Como já foi exposto até então, há entre os docentes pesquisados uma preocupação de que o ensino de Sociologia proporcione aos estudantes uma leitura da realidade social que tanto os possibilitem compreender de forma mais adequada como a sociedade funciona, como também, que os ajudem a tomar parte nos processos e decisões sociais e políticas.

Neste sentido, destaca-se entre os professores uma concepção de que o conhecimento das Ciências Sociais deve “ir além” da desnaturalização e do estranhamento em si da realidade social. No entanto, como já apontamos durante a análise de algumas das sequências discursivas selecionadas, observa-se que o conhecimento das Ciências Sociais defendido e a expectativa de intervenção social dele decorrente não se articulam com a superação da ordem social vigente, mas somente com o aperfeiçoamento desta, uma vez que a sociedade capitalista, como se pode ver nos enunciados abaixo (**SD32** a **SD34**), representaria tanto o fim da História (já que não é possível superá-lo), como também, o projeto societário mais atraente e avançado possível.

[**SD32**] Olhe só: eu digo que geralmente quando a gente olha pra todo o desenvolvimento econômico *eu não vejo que a gente vai conseguir se desvincular dessa sociedade capitalista*. [...] Até porque a gente vê que *o problema não está só no capitalismo, mas é como o capitalismo é feito*. Por que a gente tem exemplos de outros países que são capitalistas..., né? [...] *A gente tem exemplo do Japão que é um país capitalista; extremamente capitalista. Mas aí você vai pra estrutura educacional, você vai pra estrutura de trabalho, é diferente. E não é capitalista? Não tem como a gente voltar no tempo mais. Não adianta a gente dizer: Não compre! Não faça! Não venda! Não venda o seu trabalho! Ele vai precisar comer. E aí? Ele vai precisar vender o seu trabalho. O que a gente precisa é realmente focar nessa discrepância que há da desigualdade social no Brasil* (PROFESSOR/A KA, grifos nossos).

[**SD33**] Na verdade, eu não vejo a possibilidade de vencer o capitalismo pela *forma como as pessoas estão vivendo, a tecnologia, enfim, tudo está contribuindo para que o capitalismo se aperfeiçoe e se aprofunde* cada vez mais. Então, eu acredito que não há, realmente, como pensavam os nossos teóricos defensores do socialismo... *Eu acho que é muito difícil voltarmos...* Sairmos do estágio atual para um estágio de socialismo. [...] Na verdade, não sei se estou sendo pessimista... Acredito, sim, na mudança. [...] *Acredito no potencial das pessoas de mudarem o espaço em que vivem, a sociedade em que vivem, mas que essa mudança não vai além dos muros do capitalismo. O capitalismo vai prevalecer* (PROFESSOR/A AS, grifos nossos).

[**SD34**] *Eu não acredito nessa questão de transcender a sociedade capitalista. Eu não... Realmente não vejo..., não tenho essa utopia. Eu penso que a gente precisa*

trabalhar nessa que a gente tem. Nos desafios que a gente tem... No mundo que a gente vive (PROFESSOR/A AM, grifos nossos).

Os discursos materializados nos enunciados anteriores (**SD32** a **SD34**) reconhecem que vivemos em uma sociedade desigual e com inúmeros problemas sociais, mas não estabelecem uma relação causal e intrínseca entre essas mazelas e o projeto societário vigente. Como pode-se ler textualmente na **SD32**: “[...] o problema não está só no capitalismo, mas é como o capitalismo é feito”. Ora, nenhuma experiência historicamente conhecida do capitalismo, nem mesmo em sua fase menos brutal que ficou conhecida como “capitalismo de rosto humano”, conseguiu retirar dele a exploração do trabalhador e a busca pelo lucro, visto que sem essas características ele já não pode ser o que é. E sobre o Japão, citado como exemplo na **SD32**, apesar de o País ainda ser considerado a quarta maior economia do mundo, há décadas que ele vem apresentando sinais de esgotamento, seja pelo crescente endividamento público e privado⁶⁷, o baixo crescimento econômico⁶⁸, a elevação da pobreza relativa⁶⁹, etc., seja pelo padrão de produção e consumo baseado na cultura do descartável.

Assim, estes discursos naturalizam as desigualdades sociais que só podem ser, no máximo, reduzidas (**SD32**), aperfeiçoadas (a gente precisa trabalhar nessa que a gente tem – **SD34**) e retomam a Formação Discursiva Neoliberal do “cada um faça a sua parte” ao focarem na solução individual como alternativa: “[...] Acredito no potencial das pessoas de mudarem o espaço em que vivem, a sociedade em que vivem, mas que essa mudança não vai além dos muros do capitalismo” (**SD33**). E nesse movimento, como observa Cavalcante (2007, p. 90): “a transmutação de algo criado pelo homem em algo natural retira do ser humano a crença na possibilidade de transformação”.

Ainda sobre os enunciados anteriores, um fator curioso é que em dois deles (**SD32** e **SD34**) a superação da sociedade capitalista representaria um retorno, um voltar no tempo (sinalizando atraso), e não, um ir além. E justamente por isso, seria tão difícil a superação de um sistema cuja marca não é as mazelas que criticam, e sim, o progresso econômico e o avanço tecnológico que parece ser propriedade do capitalismo, e não, resultado do trabalho humano por este explorado. Com isso, fica implícita a ideia de que o capitalismo é o fim da história, entendendo-se aqui por implícito aquilo que, embora não seja dito de forma direta e

⁶⁷ BBC Brasil. Dívida de países atinge US\$ 199 trilhões e ameaça economia global. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/02/150212_relatorio_mckinsey_ru. Acesso em: 26 jun. 2015.

⁶⁸ Portal G1. Japão sai da recessão, mas crescimento fica abaixo do esperado. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/02/japao-sai-da-recessao-mas-crescimento-fica-abaixo-do-esperado.html>. Acesso em: 26 jun. 2015.

⁶⁹ BBC Brasil. Número de pobres no Japão cresce... Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141111_pobreza_japao_et_pai. Acesso em: 26 jun. 2015.

clara pelo locutor, é detectável pelos rastros deixados no dizer. Assim, como observa Cavalcante (2007, p.78): “[...] embora remeta ao dito, mantendo com ele uma relação de dependência para significar, o implícito é de responsabilidade do interlocutor, pois é trabalho de interpretação”.

Já para outros professores, a insuperabilidade do capitalismo não se apresenta como algo sobre o qual estejam tão convictos conforme vimos ao analisar os discursos materializados nos enunciados anteriores.

[SD35] Olha, quem vem de Cuba pra cá não conta boas histórias. Não sei se o *capitalismo...* Claro, a gente sabe que *está em crise...* Não sei se pode levantar outro sistema. Com certeza, há de se levantar outros sistema porque *se não se levanta outro sistema pode vir o caos*. Tememos esta questão. Por que nenhum sistema nem outro até então provou que é capaz (PROFESSOR/A AE, grifos nossos).

[SD36] O capitalismo é um sistema extremamente inteligente. [...] *A queda dos outros sistemas sociais ela aconteceu porque esses sistemas eram inflexíveis à mudança*. Já o *capitalismo* está *automaticamente* o tempo todo *se modificando para se adaptar a uma realidade*. Se você me perguntar se o capitalismo de hoje é o mesmo que a gente via há 30 anos atrás ele é totalmente diferente. *Ele tem uma roupagem diferente, mas em linhas gerais o que continua é a exploração do trabalhador*. [...] Mas eu acredito que é possível uma criação como essa, uma mudança social como essa, mas que eu, nem você, nem meu filho, nem meu neto vai ver (PROFESSOR/A RF, grifos nossos).

[SD37] *É muito difícil* você pensar nesse futuro *se apenas uma parcela dessa sociedade está tornando-se cidadão crítico e reflexivo, capaz de lutar pelos direitos*, capaz de se inserir como cidadão crítico, de refletir sobre os seus atos e suas ações e a outra parcela não está nem um pouco preocupada. Entende-se ainda que dentro das escolas não são todos os professores (com relação a disciplina Sociologia) preocupados em fazer uma compreensão mais direta, tentando ministrar de forma clara os conteúdos e tentando fazer esse molde (PROFESSOR/A DS, grifos nossos).

Estes docentes estabelecem uma conexão direta entre o capitalismo e as mazelas vivenciadas na vida social e no mundo do trabalho, embora seus discursos oscilem entre a vontade da mudança e a falta de clareza teórico-prática acerca dos rumos dessa mudança, seja

porque o que conhecem como alternativa (o chamado “socialismo real”) não lhes parece representar o desejado (**SD35**), seja porque o próprio capitalismo tem a capacidade de se renovar constantemente (**SD36**), seja porque esta mudança dependeria de uma consciência social e cidadã que não se tem.

Conforme pode-se ler na **SD35**, a insatisfação para com as duas alternativas historicamente conhecidas faz com que o/a docente fique desorientado/a acerca dos rumos societários a seguir, o que se configura em algo bastante comum após a queda do muro de Berlim em 1989 e o triunfo do neoliberalismo, acontecimentos históricos que contribuíram fortemente para a disseminação do pensamento único e para o fortalecimento da ideologia neoliberal alicerçada na defesa da falta de alternativas ou, no máximo, da crença em alternativas desvinculadas do pensamento marxista.

Algo parecido se pode ver no enunciado da **SD36**, quando o/a docente, além de comparar o capitalismo com os regimes representantes do chamado “socialismo real”, responsabiliza a queda destes últimos pela inflexibilidade à mudança, uma explicação que se alinha mais com as informações midiaticamente divulgadas acerca destes regimes do que com análises mais sérias acerca do funcionamento dos mesmos. Mas chama a atenção que ao final do enunciado o/a docente declara acreditar na possibilidade de uma nova sociedade (uma criação como essa, uma mudança social como essa), embora não deixe claro que criação nova seria essa. No entanto, em uma análise de conjunto, pensamos ser possível identificar esta nova sociedade, visto que, como ele/a mesmo aponta em enunciados anteriores (**SD8**, **SD11**, **SD23**, **SD24**) e destaca em outro momento citando um trecho de um pensamento de Mahatma Gandhi com o qual diz se identificar e colocar como guia de ação:

Não posso antever o dia em que não existam ricos e pobres em uma sociedade. Mas *posso imaginar o dia onde os ricos deixarão de enriquecer as custas dos pobres e os pobres deixarão de invejar os ricos*. Mesmo no mais perfeito mundo imaginável *é impossível evitar desigualdades*, mas *podemos e devemos evitar conflitos e amarguras* (GANDHI apud PROFESSOR/A RF, grifos nossos).

Assim, como se pode ver, esta nova sociedade não se identifica com o socialismo nem com o comunismo, visto que as desigualdades sociais são naturalizadas, a crítica aos ricos é caracterizada como inveja e os conflitos podem ser evitados. Esta criação nova, por sua vez, longe de representar uma mudança na estrutura socioprodutiva alicerçada na propriedade privada dos meios fundamentais de produção, na existência de classes sociais e na consequente exploração do trabalho (PAULO NETTO, 2007; TONET; NASCIMENTO, 2009), representa uma mudança subjetiva, uma tomada de consciência, quase uma conversão

religiosa que, ao operar-se, seria capaz de criar um “novo” mundo no qual as desigualdades têm o poder mágico de existirem sem que haja conflitos e amarguras.

Já na **SD37**, o discurso materializado dialoga com a desculpa popular do “se todos fizessem”, o que coloca a possibilidade de uma sociedade também no âmbito do espontaneísmo, da boa vontade. Claro que, como já observamos em outros momentos, não se pode ignorar o papel imprescindível da subjetividade na operacionalização de qualquer mudança, sobretudo, deste nível. No entanto, o que chama a atenção tanto neste enunciado, como também, em outros, é a centralização das atitudes e comportamentos individuais na realização da mudança, retomando o idealismo popular de que “a mudança começa dentro de cada um de nós”.

Também aqui, como nos momentos anteriores, não é possível afirmar a existência de qualquer diferença substancial entre os discursos dos professores comparando-se variáveis como formação, tempo de magistério, tempo lecionando a disciplina, vínculo empregatício ou condições de trabalho, o que, mais uma vez, reforça a tese de que embora o grupo pesquisado seja heterogêneo em muitas dessas questões, seus discursos dialogam e identificam-se ideologicamente.

Diante do exposto, infere-se que ressalvadas as diferenças, os discursos materializados nas sequências analisadas não apontam para o rompimento com o capitalismo, e sim, articulam-se ora com a perspectiva neoliberal de que é impossível ir além da ordem social vigente, ora com o pensamento socialdemocrata de que mudanças pontuais e por dentro da ordem controlarão o capitalismo e o transformarão em algo novo.

Em ambas as perspectivas, a subjetividade ocupa um lugar central no processo de mudança social e, justamente por isso, a atividade educativa escolarizada é tão requerida e destacada como instrumento principal na construção de uma sociedade dita melhor.

E é, pois, neste particular que precisamos ficar atentos à ideologia dominante e seus efeitos discursivos em torno da ideia de educação como a porta para a mudança social, para a construção de um mundo melhor, e da cidadania como horizonte societário em torno do qual a prática educativa, e no caso específico em estudo, o ensino de Sociologia, deve articular-se. Isto porque, buscando produzir efeitos discursivos de consenso (já que a atividade educativa tem importância reconhecida por “todos” e seu papel no processo de reprodução social, como observamos na seção 2, parece inegável), a disseminação da educação como responsável pela mudança social camufla as desiguais condições sobre as quais se dá a prática educativa, bem como, interdita a Formação Discursiva Revolucionária segundo a qual não pode haver

mudança substantiva sem a alteração das relações socioprodutivas de dominação sob as quais a sociedade capitalista está alicerçada.

A consideração destes aspectos na lida com a disciplina Sociologia parece-nos indispensável para que a recontextualização das Ciências Sociais no âmbito do Ensino Médio extrapole, de fato, como dizem os professores pesquisados, o senso comum e supere a superficialidade das aparências, contribuindo para a formação de um pensamento verdadeiramente crítico. E embora concordemos com Moraes (2014) que a criticidade teórico-analítica não constitui propriedade privada do marxismo, não podemos deixar de ressaltar que, a nosso ver, é no interior do materialismo histórico e dialético que a preocupação com a criticidade analítica ganha radicalidade, isto é, busca ir à raiz, aos fundamentos da vida social e dos seus desdobramentos, representando, por isso, o padrão mais elevado de conhecimento acerca do mundo dos homens e, justamente por isso, maiores possibilidades de transformação deste.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, que se deu à luz do materialismo histórico-dialético e a partir do arcabouço teórico-analítico e procedimental da Análise do Discurso filiada ao filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983), investigou a finalidade do ensino de Sociologia defendida pelo Estado brasileiro a partir dos documentos oficiais que tratam do assunto, bem como, se e de que modo tal discurso encontra eco junto aos professores de Sociologia que atuam no Sertão Alagoano.

Interessando-nos a compreensão da realidade como ela é em si mesma, necessário se fez deixar-nos guiar pelo objeto, partindo-se sempre do concreto real para o concreto pensado (MARX, 2008, p. 257-268), mediante o processo de abstração e reprodução teórica desta e da identificação dos nexos entre o caso estudado e a totalidade social da qual é constituinte (TONET 2013, p. 112).

Assim, além de refletirmos sobre o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e de sua relação com a consciência e com a linguagem no processo de constituição e reprodução da vida social, adentramos na problemática do Estado enquanto órgão predominantemente a serviço da classe dominante, bem como, da educação e da ideologia enquanto complexos sociais inter-relacionados.

À luz da Análise do Discurso em sua interface com o materialismo histórico-dialético, analisamos o corpus discursivo formado por sequências recortadas de documentos oficiais e de entrevistas de professores que lecionam Sociologia no Sertão Alagoano. Com isso, estamos cientes de que o presente estudo ajuda a compreender como e sob quais condições a Sociologia é concebida e ensinada no Sertão Alagoano, assim como, em quais aspectos dialoga com aquilo que é apregoado para esta disciplina no discurso oficial do Estado brasileiro materializado em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e de 2012, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimentos de Sociologia (OCEM-Sociologia) de 2006.

De forma não muito diferente de outros contextos estaduais e mesmo nacional, como nos mostram os estudos de Eras (2006), Rosa (2009), Zanardi (2009), Florêncio (2011) e Motta (2012), a Sociologia ensinada no Sertão Alagoano tem como protagonistas professores majoritariamente licenciados em Pedagogia, com cursos de especialização também focados na área da educação, e que se encontram submetidos a precárias condições de trabalho, a

exemplo do vínculo empregatício temporário (monitoria), da alta carga horária semanal e da excessiva quantidade de estudantes que atendem.

Já com relação aos seus discursos, pensamos ter mostrado que, embora nem sempre conheçam alguns dos documentos oficiais (mesmo tratando-se daqueles mais específicos da área), existe um movimento de identificação ideológica entre o discurso dos docentes que lecionam a disciplina Sociologia no Sertão Alagoano e os efeitos de sentidos produzidos pelos documentos oficiais do Estado brasileiro, bem como, o compromisso de ambos com o simples aperfeiçoamento da ordem social vigente.

No caso do discurso oficial, ressalvadas as diferenças entre as materialidades discursivas analisadas, defendemos que este, como já analisou Silva Sobrinho (2011), busca disciplinar o ensino de Sociologia, reconhecendo-o como componente curricular obrigatório ao mesmo tempo em que busca controlar suas possibilidades formativas de modo que não ultrapasse os limites da adaptação dos estudantes à ordem social vigente. Ou seja, pelo que expusemos ao longo deste trabalho, pensamos ter ficado explícita a existência de uma afinidade entre o discurso oficial de “preparação para o exercício da cidadania” – finalidade junto à qual o ensino de Sociologia é chamado a atuar – e a defesa da ordem social vigente como a única alternativa societária viável – mesmo que carente de aperfeiçoamento. Isto é, ao defender que a cidadania deve ser “exercida”, o discurso oficial mistifica a realidade, ocultando o fato de que para se exercitar, praticar, por algo em movimento, é preciso já tê-lo. E como sabemos, faltam condições básicas para tal exercício, as quais estão ausentes não por mero desvio de percurso, mas porque são incompatíveis com o projeto de sociedade em desenvolvimento que o presente discurso busca, no máximo, aperfeiçoar, uma vez que nele é possível conciliar a condição de cidadão com o status de dominado, miserável, despossuído.

Reconhecemos que não há uma relação mecânica entre o que o discurso oficial propaga e a forma como os professores, em sua lida intelectual e didático-pedagógica com a disciplina, realizam no chão da escola. No processo de tradução dos conhecimentos produzidos no âmbito das Ciências Sociais para o Ensino Médio e de recepção do discurso oficial pelos docentes, existem nuances que precisam ser consideradas e possibilidades que podem ser mais bem exploradas. No entanto, como demonstrou o presente estudo, no caso do Sertão Alagoano – e acreditamos não ser privilégio desse contexto –, há um movimento claro de identificação ideológica com o mesmo projeto de sociedade, o que, em última instância, diz muito sobre como a disciplina será tratada e sobre a relação desta com a emancipação humana.

Embora concebida pelos docentes como uma disciplina conscientizadora e formadora do pensamento crítico, capaz de promover a apreensão da realidade para além do senso comum e tomada como uma ferramenta de intervenção na realidade social, a Sociologia ensinada no Sertão Alagoano não tem como horizonte societário algo que transcenda a emancipação política, isto é, um conjunto de conquistas que possibilite aos indivíduos vivenciarem alguns direitos e deveres (cidadania) e participarem, sobretudo, por meio de representantes eleitos (democracia), das decisões que afetam a coletividade.

Esta forma de emancipação (a emancipação política), como observa Marx (2010b, p. 41) no texto Sobre a questão judaica, é, inegavelmente, uma conquista social que torna melhor as condições de vida e de luta dos trabalhadores. Contudo, apesar do progresso civil, político e social possibilitado por esta, trata-se de uma emancipação formal, jurídico-política e, portanto, incapaz de superar as contradições e os limites da sociedade de classes.

Já a emancipação humana, para Marx, constitui a emancipação real, prática, a forma de sociabilidade na qual os seres humanos exerceriam coletivamente - e de modo consciente -, a partir das condições objetivas e subjetivas favoráveis, a direção da própria história. Isto é, diz respeito a um processo contínuo no qual seria possível ao ser social vivenciar, a partir da “[...] restituição do mundo e das relações humanas aos próprios seres humanos” (IASI, 2011, p. 56), o “reino da liberdade” sem que esse valor se confronte, como é o caso da emancipação política, com o da igualdade que se dá apenas de modo abstrato e formal.

Pelo exposto, vê-se que a emancipação humana não pode ser resultado da mera vontade dos indivíduos, nem da simples ocupação do poder Estatal. Conforme Marx (2010a, p. 78) ela deve ser resultado de uma “revolução política com alma social”, isto é, de uma revolução que não somente ocupe o Estado, mas que também o destrua enquanto órgão de classe, juntamente com o aniquilamento da propriedade privada, das classes sociais e, portanto, da exploração do homem sobre o próprio homem.

Diante desse cenário, qual seria, pois, o papel da educação e, mais especificamente, da escolarização? Existe mesmo alguma possibilidade de a escolarização contribuir para a “emancipação de fato”, real, prática, e não somente, para a “emancipação de direito”, formal?

Acerca dessas questões, traçamos apontamentos, na seção 3, ao tratarmos sobre o Estado, a educação e a ideologia. Retomando as linhas gerais lá traçadas, pensamos que Mészáros tem razão ao destacar que a resolução de tal problemática encontra-se na árdua tarefa de conciliação dialética entre táticas e estratégia, isto é, entre o horizonte societário (emancipação humana) e o “[...] projeto de *mediações* concretas pelas quais a estratégia final

pode ser progressivamente traduzida em realidade” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 597, grifo do autor).

Neste particular, como reconhece o supracitado autor, nem o Estado pode ser ignorado enquanto esfera social de luta, nem a educação, inclusive a escolarização, pode ser desprezada enquanto mecanismo potencial de formação da consciência socialista (MÉSZÁROS, 2008).

Claro que tal consideração não ignora o condicionamento histórico-social da prática educativa e o predomínio da internalização das ideias, dos valores e dos comportamentos favoráveis à classe dominante, uma vez que, conforme nos lembra Tonet (2014, p. 14), as definições acerca do que ensinar (e sob quais condições) se dá no âmbito do Estado.

Contudo, tal processo, embora se dê sob a hegemonia do Estado e, portanto, predominantemente a serviço da classe dominante, não se constitui em um domínio absoluto deste, pois em seu interior existe e pulsa a luta de classes. É, pois, esta dimensão contraditória sob a qual assenta a sociedade de classes, em especial a sociedade capitalista, que permite a existência do que Tonet (2005; 2007; 2014) denomina “atividades educativas emancipadoras”. Ou seja, conforme o autor, trata-se daquelas atividades formativas que se articulam, direta ou indiretamente, com a negação da sociedade capitalista enquanto alternativa única e com a defesa da emancipação humana como horizonte societário.

Para que essas atividades se desenvolvam, inclusive no âmbito da escolarização, Tonet (2007, p. 67-69; 2014, p.10) enumera cinco requisitos, a saber: 1) clareza do fim pretendido e suas necessárias e possíveis mediações; 2) capacidade para analisar a conjuntura e a lógica de funcionamento do processo em curso em suas dimensões micro e macro; 3) apropriação dos elementos essenciais que dizem respeito a natureza e a função social da prática educativa; 4) conhecimento profundo acerca do objeto/área de atuação; 5) habilidade para articular as práticas localizadas com as lutas mais gerais, sejam estas específicas do campo educacional ou não.

Neste sentido, conforme observa Tonet, diante da impossibilidade de um sistema educacional emancipador sob a ordem social vigente, resta-nos trabalhar com atividades educativas que apontem no sentido da emancipação, ou seja, com atividades que estejam conectadas não com o aperfeiçoamento e a reprodução da sociedade burguesa, mas com a construção de uma sociedade, de fato, livre, justa e igualitária.

Nessa tarefa, ao lidar diretamente com a análise científica da vida social, o ensino de Sociologia carrega consigo possibilidades de contribuição para a emancipação humana, na medida em que pode favorecer a compreensão dos fenômenos sociais e de seus fundamentos e desdobramentos sócio-históricos. No entanto, como nos mostrou o presente estudo, essa

possibilidade é limitada tanto pelo delineamento jurídico-político da disciplina, como também, pela apreensão que os docentes fazem da mesma – isso sem falar nas configurações acadêmicas das Ciências Humanas e Sociais e da Filosofia, as quais, como observa Tonet (2014, p. 17) “[...] são, hoje, cada vez mais hegemônicas por um viés conservador, quando não reacionário mesmo. As elaborações mais avançadas não vão além de advogar a reforma, o aperfeiçoamento, a humanização do capitalismo [...]”.

Assim, concluímos destacando que, embora o ensino de Sociologia possa contribuir para a emancipação humana, da forma como tem se dado, tomando a emancipação política enquanto horizonte societário, e não, como mediação para além de si mesma, está comprometido com o aperfeiçoamento e, portanto, com a manutenção da ordem social vigente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n.212, p. 39-84, jan./abr. 2005.

ALAGOAS. Decreto nº 5.977, de 3 de maio de 2010. Institui o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Alagoas. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 04 de maio de 2010.

_____. **Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2010.

_____. **Anuário Estatístico do Estado de Alagoas**: ano 2012. Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento e do Desenvolvimento Econômico, 2013. Disponível em: http://informacao.seplande.al.gov.br/sites/default/files/anuario_2013-27-06-2014.pdf. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Coordenadorias Regionais de Educação**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/coordenadorias-regionais-cres>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Edital nº 001/2014**: Processo Seletivo para contratação temporária. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas, 2014. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/editais/editais-2014/edital-001-2014-selecao-para-contratacao-temporaria-de-monitores/Edital%20001_2014%20-%20Selecao%20para%20contratacao%20temporaria%20de%20monitores.pdf. Acesso em: 15 jun. 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

ARAÚJO, Marta Maria de. Governo e sociedade na trajetória da nova LDB: dois projetos, duas versões, uma vontade política. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 30, dez. 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 199-218, abr. 2006.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 1989.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas - SP: Papirus, 1996 (tradução de Mariza Correa).

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (tradução: Reynaldo Bairão).

BRASIL. **Constituição política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 06 fev. 2015.

_____. Decreto nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 07 de abril de 1925.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 01 de maio de 1931.

_____. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 09 de julho de 1931.

_____. Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1932.

_____. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 de abril de 1942.

_____. Lei 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 12 de abril de 1950.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e, dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de abril de 1997.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1999b.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de agosto de 2006.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de junho de 2007.

_____. Lei n. 11.648, de 2 de junho de 2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008a.

_____. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de julho de 2008b.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de julho de 2008c.

_____. **Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014a (versão preliminar).

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de novembro de 2009.

_____. Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de outubro de 2009.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010. Apresenta Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de julho de 2010.

_____. **Sociologia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

_____. Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, 26 de setembro de 2011.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012. Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5, de 24 de janeiro de 2011. Apresenta Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 24 de janeiro de 2012.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015. Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BREMER, Maria Aparecida de Souza; KUENZER, Acácia. Ensino médio integrado: uma história de contradições. **Anais** do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL. 2012. Caxias do Sul – RS: ANPED, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes et al. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, maio –ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a05>. Acesso em: 28 fev. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thaís. Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM. **Revista Mediações**, v. 12, n. 1, p. 225-238, 2007.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

_____. A Análise do discurso e sua interface com o materialismo histórico. In: ZANDWAIS, Ana (org.). **História das ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo. Ed. Universidade de Passo, 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Atualização do debate da CNTE sobre o piso do magistério público da Educação Básica – PSPN**. Brasília: CNTE, 2014.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo, SP: Loyola, 2005 (Tradução de Silvana Cobucci Leite).

COUTINHO, Carlos. Nelson. 2008. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, nº 27, jul. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, Tarcísio Mauro et. al. (orgs.). **Intelectuais e escola pública no Brasil**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

_____. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (vol. 3).

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Os anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, Alejandro (org.). **La cultura em las crisis latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2004.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A conferência de jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. In: **Simpósio Nacional de Educação, 1, Semana de Pedagogia**, 20, Cascavel, PR, UNIOESTE, 11 a 13 de novembro de 2008.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. In: FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo - Coleção Educadores).

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Boitempo, 1997 (Tradução de Silvana Vieira, Luís Carlos Borges).

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984 (tradução de Leandro Konder).

ERAS, Lúgia Wilhelms. **O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de sociologia e filosofia no ensino médio em Toledo/PR**. 2006. 277 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2006.

FEIJÓ, Fernanda. **A sociologia contemporânea na sala de aula**: (re)pensando algumas perspectivas para o ensino das ciências sociais no ensino médio. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara (SP), 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez. 2011.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Os desafios de fazer avançar a análise do discurso no Brasil com singularidade e liberdade. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 4 - n. 2 - 241-249 - jul./dez. 2008.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo. **A construção dos referenciais curriculares de Sociologia em Alagoas**. 158f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama et. al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. A Sociologia no Ensino Médio: a trajetória histórica no Brasil e em Alagoas. In: OLIVEIRA, Evelina Antunes Fernandes de. Notas sobre o ensino de Sociologia em Alagoas. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes Fernandes de (orgs.). **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **O ensino da sociologia no nível médio e as contradições institucionais de sua obrigatoriedade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000 (Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva)

FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO A FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DE ALAGOAS. **Ata de reunião do FORPAF–AL**: 13 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/2532014-Ata-de-reuniao-do-forum-13-de-fevereiro-de-2014.pdf>. Acesso em: 06 jun.. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000 (Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva).

_____.; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, [Campinas], v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

GADET, Francaise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997 (tradução de tradutores Bethania S. Mariani et al.).

GOMES, Candido Alberto; et al. Ensino médio: decifra-me ou te devoro. **Boletim Técnico do Senac**, [Rio de Janeiro], v. 37, n. 1, p. 48-59, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/371/artigo5.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

GUELF, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro (1925-1942)**. 2001. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2001.

HANDEFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-legere**, Natal, RN, n. 9, p. 386-400, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4403>. Acesso em: 22 set. 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. São Paulo: Zahar Editores, 1981.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos : Claraluz, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília: IBGE, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2014**. Brasília: INEP, 2014a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em 15 jun. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014b.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan./jul 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3391>. Acesso em: 02 out. 2013.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2009. (Coleção Em Questão, v. 1).

_____. Novos formatos escolares para novas demandas sociais: o Ensino Médio Integrado. **Archivos de Ciencias de la Educación**, año 6, nº 6, 4º época, 2012. Disponível em: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>. Acesso em: 01 out. 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXI, nº 70, abr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em 14 set. 2014.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, [Campinas], v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Título do fascículo: O ensino médio e suas modalidades: propostas, problemas e perspectiva. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. Ed. rev. e corrigida. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____.; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de. **A sociologia no ensino médio e sua articulação com as concepções de cidadania dos professores**. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUKÁCS, Georg. **A reprodução**. Maceió: [s.n], 1992. Digitado (Tradução de Sérgio Lessa).

_____. **O trabalho**. Maceió: [s.n], 1997. Digitado (Tradução de Ivo Tonet).

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013 (tradução: Ivo Tonet e Nélcio Schneider).

MACENO, Talvanes Eugênio. **(im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital**. 2005. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Rev. da Fac. Educ.**, USP, São Paulo, ano 1, nº 13, p. 115-142, jan./jul. 1987.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Rev. da Fac. Educ.**, USP, São Paulo, ano 1, nº 13, p. 115-142, jan./jul. 1987.

MACHADO COSTA, Gilvan Luiz. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n.236, p. 185-210, jan./abr. 2013a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2557/1903>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio no Brasil: qualidade e valorização dos professores. **Práxis Educativa (Brasil)**, vol. 8, n.1, p. 85-109, jan.-jun. 2013b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89427917005.pdf>. Acesso em 14 set. 2014.

MAGALHÃES, Belmira. Ideologia, sujeito e transformação social. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD, 2, 2005, Porto Alegre. **Anais do II SEAD**, Simpósio 6, Porto Alegre, RS: Programa de Pós-Graduação em Letras/Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, p. 1-10. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/BelmiraMagalhaes.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

_____.; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Materialidades discursivas e o funcionamento da ideologia e do inconsciente na produção de sentidos. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 95-111, 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagracoata/ojs/index.php/gragoata/article/view/53>. Acesso em: 23 mar. 2015.

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

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004 (Tradução de Jesus Ranieri).

_____. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: KARL, Marx. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008 (Tradução e introdução de Florestan Fernandes).

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010a (Tradução e introdução de Ivo Tonet).

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b (Apresentação e posfácio de Daniel Bensaïd; tradução de Nélío Schneider, Daniel Bensaïd e Wanda Caldeira Brant).

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. rev. - São Paulo: Boitempo, 2010c (tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; supervisão e notas de Marcelo Backes).

_____. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**: introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010d (tradução de Lúcia Ehlers).

_____. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011 (Tradução e notas Nélío Schneider).

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012 (seleção, tradução e notas de Rubens Enderle - Coleção Marx-Engels).

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013 (Tradução de Rubens Enderle).

_____.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998b.

MELO, Kátia. **Discurso, consenso e conflito**: a (re)significação da profissão docente no Brasil. Maceió: EDUFAL, 2011.

MELO, Valci; FERREIRA, Vanessa do Rêgo. A presença/ausência da (Nova) Sociologia da Educação nas dissertações sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. **Holos**, Natal, v. 6, p. 145-160, 2015. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2373/pdf_133. Acesso em: 18 fev. 2015.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004 (Tradução de Paulo Cesar Castanheira).

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008 (Tradução de Isa Tavares).

_____. Como poderia o Estado fenecer? In: **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. rev. - São Paulo: Boitempo, 2011a (tradução de Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa).

_____. **Estrutura social e formas de consciência**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011b (Tradução de Rogério Bettoni, vol. 2).

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

_____. Notas para um balanço crítico da produção recente dos livros didáticos de Sociologia no Brasil. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **Ensino de sociologia**: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. Seropédica/Rio de Janeiro: EDUR, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, v.17, n.49, p.39-58. 2012.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

_____. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 31 jan. 2014.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica**: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de sociologia, 2009. 240 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

MOTA, Kelly Cristine Côrrea da Silva. **Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio**: formação ou exclusão da cidadania e da crítica? 2003. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2003.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que sociologia é essa?** Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr. jun. 1990.

OLIVEIRA, Evelina Antunes Fernandes de. Notas sobre o ensino de Sociologia em Alagoas. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes Fernandes de. (orgs). **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: EDUFAL, 2007.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul.dez. 2013.

_____. O ensino de sociologia e as novas DCNEM. **Educere et Educare**, Cascavel – PR, vol. 9, n. 18, p. 641 – 650, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi; FERREIRA, Vanessa do Rego; SILVA, Claudovan Freire da. Percurso e singularidades do ensino de sociologia em Alagoas. **Saberes em perspectiva**, Jequié, v.4, n.8, p. 13-33, jan./abr. 2014

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI, Suzy. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006. p. 11-32.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

PAULO NETTO, José. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 19, jan.-jun 2007.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____.; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995 (Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al.).

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006 (Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi).

_____.; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997 (tradução de tradutores Bethania S. Mariani et al.).

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas – SP: Pontes, 1999 (Tradução e introdução de José Horta)

PEREIRA, Kátia dos Santos. Reformulação do Ensino Médio: nota técnica. **Consultoria legislativa**, Brasília: Câmara dos Deputados, ago. 2014.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 (tradução: Eunice Gruman).

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

RABELO, Jackline et. al. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, n. 9, ano 7, 2009. Disponível em:
<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Maristela. **O trabalho docente com a disciplina de Sociologia**: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina. 2009. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, Valci Melo Silva dos. A finalidade da escolarização básica no debate pedagógico contemporâneo. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 4, dez. 2012. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=30:artigos&Itemid=84. Acesso em: 30 jun. 2013.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. ed. comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008b (Coleção memória e educação).

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008d.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia no ensino médio: desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, RN, v. 8, p. 403- 427, jul.-dez. 2007.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. O sujeito e a processualidade histórico-social. In: SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. **Discurso, Velhice e Classes Sociais**. Maceió: Edufal, 2007a.

_____. Eu odeio/adoro Sociologia: os sentidos que principiam uma prática de ensino. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes Fernandes de. (orgs.). **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: EDUFAL, 2007b.

_____. Manifestos, resoluções e o peso da lei: o discurso sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia. In: OLIVEIRA, Dijaci David de et al. (org.). **Ensino de Sociologia: currículo, metodologia e formação de professores**. Goiânia:UFG/FUNAPE, 2011.

_____. Durkheim e Saussure: dois clássicos e duas ciências na abordagem do fato social. **Investigações** (Online), Recife, v. 26, p. 1-26, 2013. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/395/336>. Acesso em: 29 mar. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu. O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 122-138, jun. 2013.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. **Educação contra o capital**. Maceió, Edufal, 2007.

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014.

_____.; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. São Paulo, Alfa/Omega, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000 (Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Revista Ensaio**, São Paulo, n. 17-18, 1989.

_____. Althusser e os aparelhos de Estado: velhas e novas questões. **Projeto História**, São Paulo, n.33, p. 247-269, dez. 2006. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2015.

ZANARDI, Gabriel. **A re-introdução da Sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente**. 2009. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2009.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.1067-1086, out. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário

PROJETO DE PESQUISA: Ensino de sociologia no Sertão Alagoano: o discurso oficial e a concepção dos professores

MESTRANDO: Valci Melo Silva dos Santos

ORIENTADOR: Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

ESCOLA PESQUISADA:

DATA: ____/____/____

1 Perfil do participante da pesquisa:

Sexo: () M () F

Idade:

1.1 Formação profissional:

a) **Ano** de conclusão da graduação:

b) **Tipo de instituição:** pública () privada ()

c) **Instituição** na qual fez a graduação:

d) **Área** de formação:

e) Tem **pós-graduação**? Sim () Não ()

Se marcou sim:

() **lato senso:** () cursando () ; concluído, ano de conclusão: ____ ; () pública () privada

Área de formação:

Recebeu algum incentivo (financeiro, dispensa do trabalho...) por parte do Estado?

Não () Sim () Qual?

() **stricto senso:** () cursando () concluído, ano de conclusão: ____ ; () pública () privada

Nível: mestrado () doutorado () Área de formação:

Recebeu algum incentivo (financeiro, dispensa do trabalho...) por parte do Estado?

Não () Sim () Qual? _____

1.2 Sobre a atuação profissional:

a) Há quanto tempo você trabalha como professor/a?

b) E com a disciplina Sociologia?

c) Você leciona Sociologia nos 3 anos do Ensino Médio ou em uma ou duas “séries” apenas? Qual (is)?

d) Que outra (s) disciplina (s) você leciona (ou já lecionou) além da Sociologia?

e) Como você tornou-se professor/a de Sociologia?

2 O que você pensa acerca do ensino de Sociologia no Ensino Médio?

3 Na sua opinião, qual deve ser a finalidade do ensino desta disciplina em nível médio? Por quê?

4 Quais destes documentos oficiais você já leu?

☐ Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96

☐ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM de 1998

☐ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM de 2012

☐ Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM-Sociologia

☐ Parecer CNE/CBE n.º 38/2006

☐ Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas

☐ Nenhum

☐ Outro (s): qual (is)?

5 Você tem acesso a eventos científicos e/ou publicações acadêmicas e bibliográficas acerca do ensino de Sociologia em nível médio? Se sim, quais?

☐ artigos científicos

☐ dissertações e teses

☐ livros especializados

☐ palestras, congressos, encontros, simpósios, etc. Qual (is)?

6 Você costuma planejar as aulas de Sociologia? Se sim, que subsídios geralmente utiliza?

☐ livro didático

☐ livros paradidáticos

☐ livros científicos

☐ revistas. Qual (is)?

☐ documentos oficiais. Qual (is)?

() sites ou blogs. Qual (is)?

() outro (s). Qual (is)?

7 Quais destes conteúdos você trabalha durante as aulas de Sociologia?

() senso comum versus conhecimento científico

() introdução e/ou história da sociologia/ciências sociais

() relação indivíduo – sociedade

() trabalho

() capitalismo

() desigualdades sociais

() globalização

() ideologia

() movimentos sociais

() mudança social

() instituições sociais

() classes sociais

() cultura

() diversidade e identidade cultural

() etnocentrismo

() religiosidade

() gênero e sexualidade

() poder

() política e Estado

() democracia

() cidadania

() dominação

() outros:

8 Condições de trabalho:

8.1 Qual o seu vínculo empregatício? () monitor () professor/a efetivo

8.2 Qual a sua carga horária enquanto professor/a de Sociologia?

8.3 Em quantas turmas você leciona?

8.4 Quantos estudantes você atende? Por turma: No total?

8.5 Quantos turnos você trabalha durante a semana?

8.6 Você atua somente nesta escola? () Sim () Não. Se não, em quantas outras mais?

8.7 Você atua somente como professor? () Sim () Não. Se não, que outra função desempenha e em qual setor?

8.8 Você atua somente como professor de Sociologia? () Sim () Não. Se não, que outra (s) disciplina (s) leciona?

8.9 Você tem livros em casa? Sim () Não () Quantos?_____ De qual (is) área (s)?

Quantos são de Sociologia?

Quais são os livros de Sociologia que você tem?

Em que medida você os utiliza em suas aulas de Sociologia?

Você tem internet em casa? Sim () Não () Em que medida a utiliza para as aulas de Sociologia?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

PROJETO DE PESQUISA: Ensino de sociologia no Sertão Alagoano: o discurso oficial e a concepção dos professores

MESTRANDO: Valci Melo Silva dos Santos

ORIENTADOR: Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

ESCOLA PESQUISADA:

DATA: ____/____/____

1 Perfil do entrevistado/a:

1.1 Formação profissional (graduação, pós-graduação...);

1.2 Motivo(s) que o (a) levou ao magistério;

1.3 Como se deu o acesso ao magistério e, especificamente, à função de professor/a de Sociologia;

1.4 Onde, quando e como se deu o seu contato com a sociologia;

1.5 Há quanto tempo está na educação e, particularmente, na docência de Sociologia e na escola pesquisada;

1.6 Que outra função já exerceu na vida, na educação ou na escola que atua;

2 Concepção de ensino de Sociologia:

2.1 Na sua concepção, enquanto professor/a de Sociologia, qual deve ser a finalidade do ensino desta disciplina em nível médio? Por quê?

2.2 Você conhece o que os documentos oficiais (LDB 9.394/96, DCNEM, OCEM-Sociologia, Parecer CNE/CBE n.º 38/2006, Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas) dizem sobre o ensino de Sociologia? Se sim, como teve acesso a eles e o que pensa a respeito?

2.3 Você tem acesso às publicações acadêmicas e bibliográficas do campo das Ciências Sociais e, mais diretamente, acerca do ensino de Sociologia em nível médio? Se sim, o que pensa sobre elas?

2.4 O que você entende por cidadania e como esta questão se relaciona com o ensino de Sociologia?

3 - Como lida com a disciplina:

- 3.1 Quais os conteúdos trabalhados durante as aulas de Sociologia?
- 3.2 Como e por que estes conteúdos são selecionados?
- 3.3 O que geralmente você lê para planejar as aulas de Sociologia?
- 3.4 Você utiliza livro didático? Se sim, qual e como você o avalia?
- 3.5 Você participou da escolha do livro didático que utiliza? Se sim, que critérios utilizou para fazer a escolha?
- 3.6 No caso dos professores que começaram a ensinar antes de 2012 perguntar como faziam antes, sem o livro didático.
- 3.7 Como você avalia a aprendizagem destes conteúdos pelos estudantes?
- 3.8 Como os estudantes têm lidado com as aulas de Sociologia?
- 3.9 Como os demais professores e a gestão (direção e coordenação pedagógica) da escola têm visto o ensino de Sociologia?

4 - Condições de trabalho:

- 4.1 Carga horária semanal de trabalho?
- 4.2 Atua somente como professor?
- 4.3 Atua somente como professor de Sociologia?
- 4.4 Atua somente numa escola?
- 4.5 Quantidade de turmas e de estudantes que atende (por turma, no total e, no caso de atuar em mais de uma disciplina, quantos são de Sociologia?);
- 4.6 Existe e, em caso afirmativo, participa de formação continuada, reuniões pedagógicas, etc.? Por quê?